Ohlert, Arnold

Die deutsche höhere Schule Ein Versuch ihrer Umgestaltung nach den sittlichen, geistigen und sozialen Bedürfnissen unserer Zeit

Hannover 1896

Ohlert

Die deutsche höhere Schule.

Ein Versuch ihrer Umgestaltung

nach den

sittlichen, geistigen und sozialen Bedürfnissen
unserer Zeit

von

Arnold Ohlert,
Oberlehrer.

Preis brosch. Mk. 4.—, eleg. geb. Mk. 5.—.

Hannover.
Verlag von Carl Meyer.
(Gustav Prior.)
1896.

Die deutsche höhere Schule.

Ein Versuch ihrer Umgestaltung

nach den

sittlichen, geistigen und sozialen Bedürfnissen
unserer Zeit

von

Arnold Ohlert,
Oberlehrer.

Hannover.
Verlag von Carl Meyer.
(Gustav Prior.)
1896.

Den deutschen Unterrichtsverwaltungen

gewidmet.

Vorwort.

„Wer selber im Gymnasium gewesen ist und hinter die Kulissen gesehen hat, der weiß, wo es da fehlt. Und da fehlt es vor allem an der nationalen Basis. Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen; wir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer.“

Kaiser Wilhelm II. in der ersten Sitzung der Berliner Schulkonferenz.

Am 4. Dezember 1890 sprach Kaiser Wilhelm zu der Berliner Schulkonferenz diese Worte, die jeden Freund einer gesunden Entwickelung unseres Staatslebens mit froher Hoffnung erfüllten, und am 13. Oktober 1895, kaum fünf Jahre später, erfolgte ein Erlaß des Kultusministers, laut welchem, „je nach Bedürfnis auf Antrag der Direktoren der Gymnasien und Realgymnasien in den drei obersten Klassen IIA bis IA die für das Lateinische festgesetzten Wochenstunden um je eine erhöht“ werden könnten.

Damit ist die Entwickelung jeder Schulreform abgeschlossen: die Berliner Schulkonferenz, die von Tausenden so sehnsüchtig erwartet wurde, die mit so feierlichen Veranstaltungen in das Leben trat, gehört der Geschichte an. Die grundsätzliche Umkehr, die der Kaiser in seiner Ansprache forderte, ist nicht beachtet worden, und die Änderungen, zu welchen man sich unter dem Drucke der öffentlichen Meinung herbeiließ, haben die Leistungen der alten Lateinschule, deren Lehrplan in seiner Einheit und Geschlossenheit immerhin der Beachtung würdig war, in keiner Weise günstig beeinflußt. Es

entsteht nur die Frage: Wie denken sich die leitenden Männer die fernere Entwickelung? Lebt man im Kultusministerium nur dem allernächsten Bedürfnis des Tages, oder hat man dort Ziele vor Augen, die den dringenden sittlichen und geistigen Bedürfnissen der Zukunft entsprechen? Glaubt man mit der Jugend, die unsere höheren Schulen alljährlich in das Leben führen, die schwierigen Fragen, die uns bedrohlich immer näher rücken, zu bemeistern? Mir erscheint nach jahrelangen, ausgedehnten Studien die Schulfrage in immer klarerem Lichte als ein wesentliches Stück der sozialen Frage. Das Gymnasium ist das Erzeugnis einer langen geschichtlichen Entwickelung, es ist in seiner heutigen Gestalt im wesentlichen das Werk des achtzehnten Jahrhunderts, der damals herrschenden sittlichen und geistigen Auffassung. Darin, aber nur darin liegt seine Stärke, denn alles geschichtlich Gewordene bedarf zu seiner Ummodelung der kundigen und erfahrenen Hand eines Meisters. Aber von jener Auffassung, die das Gymnasium in das Leben rief, trennt uns ein Abgrund des Denkens und Empfindens. Das Gymnasium ist durch die Fülle der Berechtigungen, deren es sich erfreut, bei weitem die vornehmste aller Lehranstalten und eben deshalb die Stätte, welche den künftigen leitenden Männern in Staat und Gesellschaft ihre Vorbildung giebt. **Und eben dieses Gymnasium macht zum Hauptziele seiner Arbeit einen Gedankenkreis, der, inhaltlich nahezu völlig überwunden, auch geschichtlich nur in sehr losem Zusammenhange mit der Gegenwart steht, während das Deutsche und die Naturwissenschaften, die beiden Hauptträger unserer modernen Bildung, nur in kümmerlichen Bruchstücken in den Pforten der Jugendschulen Einlaß finden.** Aber auch die antike Welt wird von dem Bewußtsein der Meisten nur unvollkommen erfaßt, weil das auf uralt scholastischem Irrtum beruhende System der grammatisch-formalen Bildung, dessen Vorzüge noch niemand bewiesen hat, auf den jugendlichen Geistern wie ein Alp lastet und jedes selbständige Nachdenken, jede Anschauung in ihren Keimen tötet. So gehen aus diesen vornehmsten Bildungsanstalten unseres Gemeinwesens Geschlechter nach Geschlechtern in die leitenden Stellungen des Staates und der Gesellschaft über, die zwar den stolzen Anspruch höchster Einsicht und weitgehender Beherrschung ihrer Aufgaben mit sich bringen, die aber thatsächlich, wenn man von den vereinzelten

Fällen hervorragender Begabung und ungewöhnlichen Fleißes absieht, den Anforderungen, die ihr Amt und das Leben an sie stellen, nicht gewachsen sind. Wie mag man Vaterlandsliebe erwarten — Vaterlandsliebe, die sich in der Not bewährt — von Leuten, die ihre Heimat nur unvollkommen kennen, welche ihre Muttersprache nur oberflächlich beherrschen und die stolze Schönheit ihrer Bildungsgesetze nicht einmal ahnen! Wie mag man Opferwilligkeit in Pflichten und Leistungen gegen den Staat, wie Ehrfurcht und Liebe gegen das angestammte Königshaus voraussetzen, wenn vaterländische Geschichte nicht der Tempel ist, in dem die Jugend heimisch ist und gerne verweilt? Wie mag der Zögling der höheren Schule wohl die soziale Frage bemeistern, deren Wurzeln und Eigenart ihm die kümmerliche geschichtliche Belehrung auf der Schule wohl kaum enthüllt haben dürfte! Wie endlich stellt er sich zu den zahlreichen Problemen sittlicher und wissenschaftlicher Art, die ihm heute bei jeder Amtsführung begegnen und die von der mächtigen Geistesarbeit des Jahrhunderts durchsetzt sind? Er kennt freilich jene Geisteshelden, die an der geistigen und sittlichen Auffassung des Jahrhunderts gearbeitet haben, einen L. von Buch, Darwin, du Bois-Reymond, Helmholtz, Herbart, Hertz, A. von Humboldt, Kant, P. de Lagarde, L. v. Ranke, Riehl, Schleiden u. s. w. kaum dem Namen nach! Das sind Übelstände, die allseitig, bei allen tiefer Denkenden, schmerzlich empfunden werden, eben weil jene Unvollkommenheiten an die Wurzeln unseres nationalen, sittlichen und geistigen Lebens greifen. Indem der Kaiser für eine Verbesserung unserer Schulen in nationaler und moderner Richtung eintrat, machte er sich zum Dolmetsch eines tiefen, weite Kreise unseres Volkes beherrschenden Empfindens. Warum aber rückt die Umgestaltung unseres Schulwesens nicht von der Stelle, trotz der kaiserlichen Mahnung, trotz des unabweislichen, in zahlreichen Lebensäußerungen hervortretenden Bedürfnisses? Die Macht altverjährter Herrschaft, auf welche oben hingewiesen wurde, giebt dem Gymnasium und der ihm dienenden Pädagogik eine zähe Lebensfähigkeit: wenn die höhere Schule auch weder unserem Wissen und unserer religiös-sittlichen Auffassung, noch unseren Bedürfnissen entspricht, so hat sie doch den Vorteil eines bis in das Kleinste ausgearbeiteten Systems. Da ist der Unterrichtsstoff in

allen seinen Einzelheiten auf das Sorgfältigste durchgearbeitet, da ist die Lektüre der Schriftsteller bis auf die Erklärung der einzelnen Stellen durch zahllose Beratungen und Erklärungen der beteiligten Pädagogen auf das Genaueste bestimmt, da bedarf es keineswegs einer besonderen Kunst des Unterrichtens, sondern, nach des vortrefflichen Direktors Jäger unfehlbarer Anweisung, einfach eines offenen, verständigen Sinnes und des theoretischen Wissens, um dieselbe Bahn mit Vorteil zu durchlaufen, die schon Hunderte nach denselben Schulregeln gegangen sind. Aber der Kaiser wünschte, „man solle von der Basis abgehen, die Jahrhunderte lang bestanden hat, man solle nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer.“ Doch in welcher Weise? Die Herren von der Schulkonferenz haben ihrer Mehrzahl nach die Mahnung des Kaisers in ihrer Tragweite gar nicht verstanden. Aber selbst wenn sie sie verstanden hätten, selbst, wenn sie den nötigen Willen zu ihrer Durchführung gehabt hätten, so wären sie gar nicht in der Lage gewesen, etwas Erspießliches zu leisten. Denn wer, der sich zudem in verantwortlicher Stellung befindet, thut gern einen Sprung in das Dunkle? Das aber ist, in vollstem Sinne des Wortes, bis heute jede gründliche Umgestaltung unseres höheren Schulwesens. Man einigte sich leicht über die Ziele, weil sie sich jedem Unbefangenen unmittelbar aufdrängen, weil sie aus dem tiefsten Empfinden, aus dem heiligsten Ahnen des gesamten Volkes hervorgehen. **Die Schule soll deutsch sein im eigensten Sinne des Wortes, daher muß dem Unterricht im Deutschen die vornehmste Stelle eingeräumt werden; die Schule soll modern sein im eigensten Sinne des Wortes, daher müssen die Naturwissenschaften mit vollen Segeln einziehen in unsere höheren Schulen, denn an ihnen hängt nicht nur das Verständnis für unsere äußere Kultur, sondern in weit höherem Grade unsere, gegen jedes frühere Jahrhundert so sehr veränderte, sittliche und geistige Auffassung.** Diese Umrißlinien des Zukunftsplanes leben in Aller Denken, über sie besteht bei unbefangen und deutsch Empfindenden kaum ein Streit. Aber der innere Ausbau? Wie ist der Stoff für die einzelnen Klassen zu bemessen und psychologisch und methodisch einwandfrei abzugrenzen? Wie schafft man Lehrer, welche den neuen Anforderungen genügen? Wer schreibt die Bücher, welche den neuen Lehrstoff enthalten und welche der neuen Lehrweise als Unterlage dienen?

Wer übernimmt die Riesenaufgabe, jenen ungeheuren, vielgestalteten Stoff, den wir moderne Bildung nennen, methodisch und pädagogisch zweckentsprechend zu bearbeiten? Welcher Wissensbegriff endlich — und das ist fast die Hauptsache — ist an Stelle jenes veralteten und unrichtigen Dogmas von der sprachlich-logischen Bildung zu setzen? Das sind alles Fragen, zu deren Lösung eine lange Entwickelung und die selbstlose Mitarbeit vieler geistvoller und gelehrter Männer erforderlich sind. Dadurch wird es begreiflich, daß die Schulkonferenz nichts Ersprießliches leisten konnte, selbst auf die Mahnung eines Kaiserwortes hin. Jetzt dürfte es jedem klar werden, daß das festgefügte und verjährte System der Gymnasialpädagogik sich als eine Macht erweist, die alle Angriffe zu überdauern fähig ist, trotz offenbaren Widersinnes, trotzdem sie vor moderner geistiger Auffassung und vor modernen Anforderungen gänzlich morsch geworden ist. Als ich mir in stiller Stunde die Frage vorlegte: Wie lange noch? und nach den Gründen forschte, welche dieses Systems trotz seiner zu Tage getretenen Unzulänglichkeit noch immer aufrecht erhalten, da wurde mir klar, daß die veraltete Lehrweise nur dann aus dem Felde geschlagen werden könne, wenn ihr ein neues, dem modernen Geiste und den modernen Anforderungen entsprechendes Unterrichtssystem wenigstens in seinen Grundzügen entgegengestellt würde. Diesen Zweck soll das hier vorliegende Buch erfüllen, ein Werk vieler Jahre und umfassender Studien. Mir kam es vor allem darauf an, die antike und die moderne Kultur in ihrem Kampf um die Schule zu versöhnen: ich führe die Muttersprache und die Naturwissenschaften mit genügender Stundenzahl in die neue Schule ein, und glaube demnach den Schülern der Zukunft eine vertieftere und weitgehendere Kenntnis aller wesentlichen Erscheinungen der antiken Kultur mitgeben zu können, als sie den Schülern der Gegenwart zu teil wird. Dazu ist freilich unumgänglich nötig, daß der unfruchtbare und veraltete Standpunkt, als könne das Sprachstudium in irgend einer Weise wissenschaftliches Denken fördern, oder die Erlernung der Muttersprache günstig beeinflussen, offen und endgültig verlassen werde. Indem die neue Schule einen neuen Wissensbegriff einführt, und die wissenschaftliche Ausbildung, neben vielen anderen Mitteln, vor

allem von dem sachlichen Studium wichtiger Kulturbegriffe und ihrer sprachlichen Verarbeitung (wohlverstanden in der Muttersprache!) erwartet, erhebt sie sich auch in dieser Beziehung über den veralteten Standpunkt des Gymnasiums auf die geistige Höhe des Jahrhunderts.

Angesichts der Aufgabe und ihres gewaltigen Umfanges bin ich mir sehr wohl bewußt, daß der Einzelne nur Unvollkommenes leisten konnte. Das bitte ich auch die Beurteiler dieses Buches beachten zu wollen. Ich schreibe nicht aus besonderer Feindschaft gegen das Gymnasium und seine Vertreter, sondern im tiefsten Herzen bewegt von der geistigen Not meines Volkes. Wohlwollende Beurteilung aber ist mir im höchsten Grade willkommen. Denn nur durch die Mitarbeit Vieler mag im Laufe der Jahre ein Lehrgebäude entstehen, wie ich es im Geiste schaue.[1])

Im Laufe der Jahre! Schon dieser Ausdruck enthüllt meine Meinung. Es wäre völlig verfehlt, wenn man schon in nächster Zukunft an eine grundsätzliche Umgestaltung unseres höheren Schulwesens denken wollte. Wie wäre das wohl möglich in einer Zeit, in der die Universitäten jährlich hunderte von jungen Philologen den Unterrichtsverwaltungen zur Verfügung stellen, denen man, mit Rücksicht auf ihren Bildungsgang, auch nicht einmal die richtige Auffassung der neuen Lehrweise klar machen kann! In einer Zeit, der zu einem Gedeihen der jungen Anstalten so gut wie alles fehlt! Es ist durchaus notwendig, daß einer solchen Umgestaltung eine längere, von dem Wohlwollen der Unterrichtsbehörden getragene Entwickelungszeit vorhergehe. Ich meine, es ist eine unabweisliche Pflicht dieser Behörden, daß eine solche Umgestaltung wenigstens in das Auge gefaßt und durch zweckentsprechende Maßregeln vorbereitet werde.

Für solche Maßregeln halte ich folgende:

---

[1]) Ziemlich allgemein wird die Meinung entstehen, ich mutete den Primanern der neuen Schule an philosophischem und logischem Denken zu viel zu. Dabei ist jedoch vorausgesetzt, daß die Schüler von Jugend auf durch den innigen Verkehr mit den Naturwissenschaften und durch verständigen deutschsprachlichen Unterricht im scharfen und folgerichtigen Denken geübt werden. Primaner heutigen Schlages, deren Anschauungsvermögen völlig ertötet und deren Denken durch die voreilige massenhafte Abstraktion verbildet ist, dürften den hier gestellten Anforderungen nicht genügen.

1. Die Unterrichtsbehörden haben Schritte zu unternehmen, welche geeignet sind, die Streitigkeiten über den Wissensbegriff, welcher den höheren Schulen zu Grunde zu legen sei, endgültig zu beendigen. Können die Vertreter der Gymnasialpädagogik überzeugend nachweisen, daß der formale Betrieb der lateinischen Grammatik für das logisch-wissenschaftliche Denken und für die Beherrschung der Muttersprache unersetzlich sei, dann mag es bei dem heutigen Verfahren sein Bewenden haben, so schwerwiegende Interessen des deutschen Volkes auch darunter leiden mögen. Können sie das nicht, oder wird ihnen das Gegenteil bewiesen, so habe man wenigstens den Mut der Wahrheit und ersetze jene veraltete Grundlage durch einen neuen und leistungsfähigen Wissensbegriff.

2. Man berufe eine Kommission von erfahrenen und weitdenkenden Männern, welche die Grundlinien des neuen Schulwesens einer gewissenhaften Prüfung zu unterziehen hätten.

3. Man errichte im deutschen Reiche etwa 32 Versuchsanstalten, in Preußen 6, in Bayern 2, in jedem anderen Bundesstaat je eine, — welche den von der Schulkommission entworfenen Schulplan in allmählicher Entwickelung und in allen Einzelheiten auf seine praktische Brauchbarkeit zu prüfen hätten.[1])

4. Man errichte eine dem Bedürfnis entsprechende Zahl von Staatsseminarien zur Vorbildung der Lehrer nach Sallwürkschem Muster mit der in diesem Buche angegebenen Änderung (siehe S. 205—209).

5. Jene Versuchsanstalten sind nach den Grundlinien, deren Zweckmäßigkeit im Texte des neuen Buches ein-

[1]) Diese Forderung ist mit Rücksicht auf die Zahl der Versuchsanstalten rein theoretisch. Bei der Zersplitterung des deutschen Schulwesens ist ein gemeinsames Vorgehen der Unterrichtsverwaltungen so gut wie ausgeschlossen. Es wäre sehr erfreulich, wenn einer der größeren Staaten, etwa Preußen oder Bayern, in dem hier angedeuteten Sinne vorginge. Der Erfolg würde ein derartiger sein, daß das wirkliche Bestehen weniger Anstalten genügen würde, um die Schulfrage in Fluß zu bringen.

gehend nachgewiesen ist, zu errichten. Zu den Forderungen, auf denen die neue Schule durchaus bestehen muß, gehören folgende:

a) Jene unglaublich thörichte Gewohnheit, Kinder in fremden Sprachen zu unterrichten, muß gänzlich aufhören. Damit die Anschauung im Sinne Pestalozzis endlich in unserem Schulwesen zu ihrem Rechte komme, treten die Naturwissenschaften gleich in der Sexta mit beträchtlicher Stundenzahl ein; fremde Sprachen beginnen erst mit Beginn der Mittelstufe (von IIIB ab), sobald der Knabe zur Vornahme des beim Spracherlernen unumgänglichen Abstraktionsprozesses hinreichend befähigt ist. Nur das Französische macht eine Ausnahme, sobald es durchaus induktiv betrieben wird.

b) Das Deutsche und die Naturwissenschaften werden zu Hauptfächern. Das Lateinische wird bedeutend beschränkt, der Unterricht im Griechischen fällt ganz weg. Das Studium der lateinischen und vorzugsweise der griechischen Litteratur in Übersetzungen nach dem Vorschlag des Professors Bahnsch vermittelt eine weitgehende, von der heutigen Schuljugend nicht erreichte Kenntnis des Altertums.

c) Der Gesichtspunkt der formalen Bildung wird gänzlich aufgegeben: dementsprechend fällt das Scriptum als Prüfungsgegenstand; dafür tritt eine vertiefte, sich auf moderne Fragen und Strömungen beziehende Prüfung nach sachlichen Gesichtspunkten ein.[1])

Eine Arbeit von zwei Geschlechtern dürfte genügen, um das deutsche Volk mit dem Geist des neuen Schulwesens bekannt zu machen und jene Einzelheiten im Lehrplan, in dem methodischen Verfahren, in der Stoffverteilung festzustellen, welche ohne praktische Erfahrung nun einmal nicht zu bestimmen sind. Dann dürfte auch jene Hochflut von klassischen Philologen, welche bei einer

---

[1]) Die hier ausgesprochenen Forderungen genügen um darzuthun, daß die Schulen nach dem sogenannten Frankfurter System, welche die preußische Unterrichtsverwaltung an verschiedenen Orten zu Versuchszwecken eingerichtet hat, dem geistigen Bedürfnis der Gegenwart in keiner Weise entsprechen.

plötzlichen Umgestaltung unseres höheren Schulwesens nicht recht zu verwenden wären, einer wohlthuenden Ebbe gewichen sein.

Unter den erwähnten Voraussetzungen wird sich der notwendige Umbau unserer Schule zum Heile des Vaterlandes, ohne die Interessen Einzelner allzu schmerzlich zu treffen, vollziehen. Vorbereitungen in der Art, wie sie hier gefordert wurden, sind freilich unerläßlich. Gebe Gott, es fände sich in Deutschland ein Mann, an Einsicht und an Macht gleich hervorragend, um die wichtige Frage zweckentsprechend zu lösen!

Im Februar 1896.

A. Ohlert.

Inhalt.

Erstes Buch.

Die theoretischen Grundlagen
der
Erziehung und des Unterrichts.

Erster Abschnitt.

Die allgemeine Bildung.

Erstes Kapitel.

Begriff und Wesen der allgemeinen Bildung.

Wenn man die Einrichtungen der Menschen im Staate, in der Kirche und in der Gesellschaft einer denkenden Betrachtung unterwirft und ihr Entstehen, ihr Wachstum und ihre heutige Gestalt zu begreifen versucht, so stößt man auf gewisse Grundvorstellungen, welche diesen Einrichtungen in dem Leben der einzelnen Völker und in den verschiedenen Zeiten ein besonderes Gepräge aufdrücken. Diese Vorstellungen verkörpern sich in bestimmten Wortbegriffen, die wir als Allgemeinbegriffe bezeichnen. So führt die Auffassung des Staatsbegriffs zu ganz verschiedenen Formen des staatlichen Lebens, je nachdem diese Auffassung sich gestaltet; so beruht die Stellung der Kirchen im heutigen Staate und in der heutigen Gesellschaft auf einer ganz bestimmten Art, die Begriffe Glauben und Sittlichkeit aufzufassen, ebenso wie die verschiedene Ausgestaltung der katholischen und der protestantischen Kirche von einer entgegengesetzten Auffassung des Begriffs der Kirche abhängt. Solche Allgemeinbegriffe, die man wegen ihrer Bedeutung für den Ausbau der menschlichen Einrichtungen auch als Kulturbegriffe bezeichnen kann, haben sämtlich einen ungemein reichen, d. h. zahlreiche Merkmale umfassenden Inhalt. Denn in ihnen ist die Summe menschlichen Denkens, Fühlens und Wollens im Laufe einer langen geschichtlichen Entwickelung niedergelegt, in ihnen ist der Geist und die Lebensarbeit auserlesener Männer aller Völker und Zeiten

1*

verkörpert. Deshalb bedarf es stets einer eingehenden wissenschaftlichen Untersuchung, um zu dem Verständnis ihres Inhaltes vorzudringen.[1]) Da nun eine solche Untersuchung nicht jedermanns Sache ist, so leben solche wichtigen Begriffe in dem Geiste der meisten Menschen, auch der sogenannten Gebildeten, nur als Teilbegriffe: ein jeder faßt einzelne, seiner Bildung und Neigung, seinen Lebensverhältnissen und seinem Vorteil entsprechende Merkmale des Begriffs auf und gründet dann auf solche Merkmale sein Urteil und sein Handeln. Die allermeisten kommen gerade bei den wichtigsten Allgemeinbegriffen über ein dunkles Ahnen, ein schattenhaftes Empfinden nicht hinaus. So sinkt ein solcher Begriff in seiner Wirksamkeit im Leben der Völker zum Schlagwort hinab. Unter der Herrschaft solcher Schlagwörter steht heute das Empfinden großer Gesellschaftskreise wie das Handeln der politischen und kirchlichen Parteien, und diese Macht der Schlagwörter ist um so gefährlicher, je schwieriger und verwickelter die geistigen Begriffe sind, mit denen unser heutiges Kulturleben arbeitet. Aus dieser Quelle fließt der unerquickliche politische und kirchliche Hader, daher stammt vor allem die Unfähigkeit unserer Zeit, an die klar erkannten Schäden des politischen und sozialen Lebens die bessernde Hand anzulegen. Denn eine große und weise Umgestaltung unserer erkrankten staatlichen und gesellschaftlichen Einrichtungen ist nicht denkbar, wenn die Männer, die zu solcher Thätigkeit berufen sind, nicht das Ziel, dem sie entgegenstreben, klar vor Augen haben, wenn ihnen nicht jene Allgemeinbegriffe, auf welchen jede praktische Gestaltung beruht, in ihrem Wesen, ihrem Inhalt und ihren psychologischen Wirkungen genau bekannt sind. So zeigt die Bewegung auf dem Gebiete des Schulwesens ein unklares Schwanken zwischen Altem und Neuem: wir sehen, wie das alte baufällige Gebäude nach und nach immer mehr abbröckelt, hier und da wird wohl ein brauchbarer Stein eingefügt, aber der Bauplan, nach dem

---

[1]) So weit ich sehe, hat zuerst der englische Sprachforscher Max Müller auf die große Bedeutung der sprachgeformten Begriffe für die Erkenntnis der geistigen Entwickelung aufmerksam gemacht. Vergl. Max Müller, Das Denken im Licht der Sprache. Aus dem Englischen übersetzt von E. Schneider. Leipzig, Engelmann 1888. S. 75—76. — Auf die Schwierigkeit, solche zusammengesetzten Begriffe zu verstehen, hat Lotze hingewiesen. Vergl. seine „Logik" S. 23.

sich die Schule der Zukunft richten soll, ist nicht erkennbar. Das ist halbe Arbeit, die auf die Erziehung ganzer Geschlechter lähmend und schädigend einwirken muß. Was wir brauchen, das ist ein Neubau, der in einheitlichem Geiste aufgeführt ist und der unserer heutigen Auffassung vom Wesen der Erziehung und des Unterrichts in allen Einzelheiten entspricht. Eine solche Umgestaltung ist aber erst möglich, wenn von den Forderungen und Zielen der Erziehung und des Unterrichts eine klare, unserer heutigen Erkenntnis und unseren heutigen Bedürfnissen entsprechende Auffassung gewonnen wird. Diese Auffassung hängt ab von der grundsätzlichen und abschließenden Erörterung jenes Allgemeinbegriffs, der dem Neubau unseres Erziehungs- und Unterrichtswesens zu Grunde zu legen ist. Dieser Allgemeinbegriff, auf dem jede praktische Erziehungsthätigkeit beruht, ist der Begriff der „allgemeinen Bildung". Die wissenschaftliche Untersuchung dieses Begriffs ist um so notwendiger, je offenkundiger der Mangel zielbewußter Arbeit in der bisherigen Bewegung zu Tage getreten ist.[1])

Es ist heute allgemein anerkannt, daß die Schule eine Stätte allgemeiner Bildung und keine Fachschule sein soll. Aber diese Bestimmung ist in der Wirklichkeit des Lebens keineswegs folgerichtig durchgeführt. Der Unterrichtsplan der Volksschule läßt vieles vermissen, das doch ganz entschieden zur allgemeinen Bildung gehört, und anderseits beruht die Scheidung der sogenannten höheren Schulen in einen humanistischen und einen realistischen Zweig augenscheinlich auf dem Bestreben, die Schüler für einen bestimmten Wirkungskreis, dort für das Universitätsstudium, hier für das praktische Leben vorzubereiten. Das ist ein Widerspruch, der auf unklarer Auffassung des Begriffs der Bildung beruht. Die gleiche Unklarheit zeigt sich im sprachlichen Gebrauch des Wortbegriffs. Man spricht von sittlicher, religiöser, intellektueller Bildung, von der Bildung des Herzens und des Gemüts, von allgemeiner Bildung, man stellt die sogenannten Gebildeten der Masse der Ungebildeten gegenüber, aber nur wenige, die solche Ausdrücke im

---

[1]) Die Grundgedanken der folgenden Erörterungen finden sich bereits in einem Aufsatze, den ich in der Zschr. für die Reform der höheren Schulen im Jahrgang 1893, Nr. 4 unter dem Titel: „Die Bedeutung der Allgemeinbegriffe für unsere geistige Entwickelung mit besonderer Rücksicht auf die Schulreform," veröffentlicht habe.

Munde führen, machen sich klar, was unter diesem vieldeutigen Begriff zu verstehen sei.

Zu einer vorläufigen Bestimmung werden wir gelangen, wenn wir von einigen bekannten Thatsachen der Psychologie ausgehen. Jenes geheimnisvolle Unbekannte, das wir Seele nennen, entzieht sich jeder eingehenden wissenschaftlichen Behandlung. Immerhin steht so viel fest, daß wir uns die Seele nicht als eine Summe nebeneinander wirkender Kräfte, sondern als eine einheitlich wirkende Energie vorzustellen haben. Wie sich äußere Reize in Empfindungen umsetzen, wie aus diesen Empfindungen stufenweise das höhere seelische Leben entsteht, das ist uns völlig verschlossen. Wohl aber kennen wir die Endglieder jener Ketten, deren vereinigte Anfangsglieder im Dunkel des Unbewußten ruhen. Sie erscheinen uns als Kräfte dreifach verschiedener Eigenart, die wir in den Begriffen: Denken, Fühlen und Wollen unterscheiden. Demgemäß wird auch die allgemeine Bildung drei verschiedene Richtungen in sich begreifen: die Bildung des Denkens (intellektuelle Bildung), die Bildung des Gefühls und die Bildung des Willens. Diese Einteilung soll zunächst nichts anderes sein, als eine vorläufige Aufstellung; was man unter jeder der drei Arten von Bildung zu verstehen habe und in welchem Zusammenhange sie untereinander stehen, bleibt vorläufig dahingestellt.

In dem gemeinen Verstande des Wortes denkt man bei dem Begriffe der Bildung vorzugsweise an eine gewisse Summe von Kenntnissen, d. h. an die intellektuelle Bildung. Mit ihr wollen wir uns zunächst beschäftigen. Jede Untersuchung, die sich mit der Ergründung von Allgemeinbegriffen abgiebt, hat von der geschichtlichen Entstehung solcher Begriffe auszugehen. Denn dadurch fällt oft ein überraschendes Licht auf das Wesen des Begriffes selbst. Da zeigt sich zunächst die bemerkenswerte Thatsache, daß nur das deutsche Volk die Summe jener eigenartigen Merkmale, die wir mit dem Worte Bildung verknüpfen, in einen sprachlichen Begriff zusammengefaßt hat. Die entsprechenden Ausdrücke fremder Sprachen bezeichnen sämtlich nur Teilbegriffe des deutschen Begriffs.[1]) Dieser

---

[1]) Französisch: éducation, savoir vivre, un homme comme il faut.
Englisch: well bred, educated, gentleman.
Italienisch: coltura, istruzione, educazione; uomo ben coltivato; er ist ungebildet: non ha educazione, non ha mondo.

ist eben ein ganz eigentümliches Erzeugnis des deutschen Geistes und deshalb für jede fremde Sprache unübersetzbar. Ebenso bemerkenswert und für das Wesen des Begriffs bestimmend ist die Thatsache, daß der Begriff der Bildung seine besondere Bedeutung erst in unserem Jahrhundert gewonnen hat. Wie alle abstrakten Begriffe hat er zunächst rein sinnliche Bedeutung. Zunächst wird er gebraucht vom körperlichen (plastischen) Stoff (vergl. englisch: build, deutsch: Bildhauer), dann auch von Flächen, im Sinne des lateinischen imago, des deutschen Bild und Bildnis. So findet sich das Wort im Anfange des sechzehnten Jahrhunderts bei Johannes Pauli.[1]) Sodann gewinnt der Begriff eine erweiterte Bedeutung: er entspricht den lateinischen Ausdrücken forma und species, den deutschen: Gestalt und Gestaltung. Man braucht ihn nicht nur von der menschlichen, sondern auch von der tierischen und jeder anderen natürlichen Form. Diese Bedeutung ist die herrschende bei sämtlichen Schriftstellern des achtzehnten Jahrhunderts. Wir finden sie von Günther abwärts bei Lessing, Winkelmann, Kant, Schiller, Goethe, Jean Paul, und sie erhält sich bis in die erste Hälfte unseres Jahrhunderts, in welcher sie noch bei A. W. Schlegel, Tieck und Chamisso anzutreffen ist. Die Übertragung auf das geistige Gebiet erfolgte gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts. Als erster wagte sie, nach dem Zeugnis Friedrich Kirchners, der 1794 verstorbene Justus Möser.[2]) In den späteren Schriften Goethes findet sich die Ahnung des heutigen Inhaltes, aber zum herrschenden Allgemeinbegriff wird das Wort erst weit später. Es ist merkwürdig, daß dem Studium der klassischen Sprachen die Erzeugung von geistigen Kräften und Fähigkeiten zugeschrieben worden ist, von welchen die Blütezeit jenes Studiums, das achtzehnte Jahrhundert, noch nichts gewußt hat.[3]) Es ist in der That erst die Umwandlung der gesellschaftlichen Zustände in unserem Jahrhundert, welche mit der Thatsache auch die neue Wortbedeutung geschaffen hat.

---

[1]) Zahlreiche Belege für den sinnlichen Gebrauch des Wortes finden sich im deutschen Wörterbuch der Gebrüder Grimm unter dem Worte: Bildung.

[2]) Vergl. Fr. Kirchner, Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe, Heidelberg, G. Weiß 1886 unter dem Worte: Bildung.

[3]) Bekanntlich erhebt das humanistische Gymnasium den Anspruch, eine Schule allgemeiner Bildung zu sein.

Der stetig wachsende, alle Teile des Erdballs umspannende Verkehr, die dadurch ermöglichte Ausdehnung des Reisens, die Thätigkeit der Presse, vor allem aber die Änderung der Lebensverhältnisse, welche die Teilnahme an den politischen und sozialen Aufgaben den einzelnen Staatsbürgern zur Pflicht machte — alle diese Thatsachen führten zu einer Steigerung der geistigen Anforderungen, die den in enge Lebensformen gebannten Menschen des achtzehnten Jahrhunderts fremd geblieben war. Den sprachlichen Ausdruck für diese höhere geistige Kraft gewann man durch die inhaltliche Erweiterung des alten Begriffs der Bildung. Diese Thatsache liefert eine wichtige Handhabe für eine vorläufige begriffliche Bestimmung des Inhaltes: Der Begriff der Bildung im heutigen Sinne enthält in seinem Wesen das Merkmal der allgemeinen Teilnahme für alle Erscheinungen der Kulturwelt (das Merkmal des Universellen). Es fragt sich allerdings, wie dieses Merkmal der Allgemeinheit (der Universalität) mit dem Inhalt dessen, was die Bildung ausmacht, zu vereinigen sei. Denn da die Bildung ihrem Inhalte nach auf Wissen beruht, die Erreichung allgemeinen Wissens aber dem einzelnen unter den heutigen Kulturverhältnissen unmöglich ist, so scheint hier ein unlösbarer Widerspruch vorzuliegen.

Dieser Widerspruch wird seiner Lösung näher geführt, wenn man zunächst das Verhältnis zwischen Bildung und Wissenschaft betrachtet. Wie stehen allgemeine Bildung und wissenschaftliche Bildung zu einander? Wissenschaftlich gebildet nennen wir den Mann, der bei weitgehender Beherrschung eines bestimmten Stoffs diesen Stoff in selbstthätiger Leistung logisch verarbeitet hat und imstande ist, die seiner Wissenschaft eigentümlichen Methoden behufs Erweiterung unserer Erkenntnis selbständig anzuwenden. Aber die größte wissenschaftliche Leistungsfähigkeit verbürgt keineswegs das Vorhandensein allgemeiner Bildung, denn dem Begriff der Wissenschaft fehlt das von dem Begriff der allgemeinen Bildung unzertrennliche Merkmal der Universalität. Die Wirklichkeit des Lebens zeigt uns sogar zahlreiche Fälle, in denen beide Begriffe einander ausschließen. Herr X. ist ein bedeutender philologischer Gelehrter, er beherrscht alle Gebiete seiner weitverzweigten Wissenschaft mit gleicher Fertigkeit und ist der Verfasser eines Werkes über die lateinische Stilistik, das in Fachkreisen berechtigtes Aufsehen erregt hat. Aber er hat keinen Blick für das ihn umgebende Leben der

Wirklichkeit, der Ausfall der Wahlen oder die Beschlüsse eines volkswirtschaftlichen Kongresses lassen ihn kalt, und er langweilt sich tödlich, wenn er zufällig in die Lage kommt, ein Gespräch über die Probleme der Physik mit anhören zu müssen. Herr Y. wiederum ist ein hervorragender Naturforscher, er hat die Entwicklung der Lebewesen bis hinauf zum Protoplasma verfolgt und gilt als berufene Autorität in allen Fragen der Biologie. Aber für die psychologischen und philosophischen Forschungen der Gegenwart hat er nur ein mitleidiges Lächeln, aus dem einfachen Grunde, weil er sie nicht kennt; die Namen unserer deutschen Klassiker erwecken in ihm eine unbestimmte Erinnerung von seiner Schulzeit her, und der Beschäftigung mit irgend welchen Fragen kirchlichen und religiösen Charakters geht er grundsätzlich aus dem Wege. Beide Männer, Herr X. und Herr Y. sind ohne jede Frage wissenschaftlich durchgebildet, sie sind aber nichtsdestoweniger ungebildete Menschen. Allgemeine Bildung besitzt der Gelehrte erst in dem Falle, wenn er nicht nur in den Wissensgebieten, die mit seinem Hauptfache in näherer Berührung stehen, genügend Bescheid weiß, sondern wenn er auch über diesen Kreis hinaus den Wert und die Eigenart der übrigen Wissensfächer zu würdigen weiß und sich offenen Blick und Verständnis errungen hat für die wissenschaftlichen und künstlerischen Leistungen seines eigenen Volkes und der gesamten Kulturmenschheit. Bei einem solchen allgemein gebildeten Manne ist sein wissenschaftliches Hauptfach einem engen Kreise zu vergleichen, um den sich seine sonstigen Kenntnisse in der Gestalt konzentrischer Kreise mit ungleichem Abstand vom Mittelpunkt gruppieren. Auch wo, wie bei hochgebildeten Frauen, die berufsmäßige Beschäftigung mit irgend einer Wissenschaft nicht von vornherein als der Kern der Bildung gegeben ist, wird die jedem Menschen innewohnende Vorliebe für eine bestimmte Art der geistigen Thätigkeit einen solchen Mittelpunkt von selbst entstehen lassen.

Sobald man nun versucht, den Inhalt dessen, was zur allgemeinen Bildung erforderlich ist, näher zu bestimmen, ergiebt sich die Thatsache, daß dieser Inhalt einem dauernden Wechsel unterworfen ist. Dieser Wechsel vollzieht sich in doppelter Weise. Einmal ist die Schichtung der Wissensbestandteile bei jedem allgemein gebildeten Individuum verschieden, da je nach Erziehung, nach wissenschaftlichem Beruf und nach Neigung der Kern der Bildung ein

anderer ist; sodann aber ändert sich der Wissensstoff im Laufe der geschichtlichen Entwickelung: Wissensgebiete, die einst die Träger großer geistiger Bewegungen waren, treten in den Hintergrund, und neue Gedankenkreise, neue Interessen nehmen ihren Platz ein. Die Folge ist eine verschiedene Anordnung des Bildungsstoffs, entsprechend den veränderten geistigen Bedürfnissen der Zeit.[1])

Die allgemeine Bildung entnimmt ihren Stoff den wissenschaftlichen Errungenschaften und künstlerischen Erscheinungen der gesamten Kulturwelt, und in diesem Sinne besitzt sie das Merkmal der Universalität. Da aber die Aneignung der Bildungsbestandteile durch die kurze, dem Menschen vergönnte Lebenszeit eine notwendige Beschränkung erfährt, so erweist sich der Begriff der allgemeinen Bildung, mit Rücksicht auf die Universalität ihres Inhalts, als eine ideale Forderung. Damit aber die Erscheinungsform in der Wirklichkeit der idealen Auffassung des Begriffs entspreche, darf die allgemeine Bildung nicht als ein abgeschlossener Besitz erscheinen, der etwa bis zur Erreichung eines bestimmten Lebensalters zu erwerben wäre, sondern sie muß eine „Thätigkeit im Vorgang" sein, die ihrerseits auf stetigem und unermüdlichem Streben zu beruhen hat. Diese Fähigkeit eines Fortschreitens, dem erst mit dem Erlöschen des Individuums ein Ziel gesetzt werden darf, kann aber nicht erworben werden ohne die Hilfe eines starken und vielseitigen Interesses. Damit gewinnen wir ein neues, wichtiges Merkmal des Begriffs. Das Interesse ist gleichsam die treibende Kraft, die der allgemeinen Bildung ihrem Wesen nach innewohnt und sie als einen Vorgang dauernd fortschreitender Vervollkommnung erscheinen läßt.

Wer sich heute über den engeren Kreis seines Wissens zur allgemeinen Bildung erheben will, der sieht sich in die Notwendigkeit einer stofflichen Auswahl versetzt. Die Erscheinung der sogenannten Polyhistore ist in der Gegenwart undenkbar: sie war nur möglich zu einer Zeit, in der das menschliche Wissen einen mäßigen, aus oberflächlicher schematischer Kenntnis bestehenden Umkreis darstellte. Bei der heutigen, alle natürlichen und geistigen Lebens-

[1]) Eben deshalb kann ein Gedankenkreis, der für die Bedürfnisse einer bestimmten Zeit der Mittelpunkt der höchsten Bildung war, einer Zeit mit veränderten geistigen Bedürfnissen und Forderungen nicht mehr genügen. Das trifft für die humanistische Bildung des alten Gymnasiums im vollen Maße zu.

formen umspannenden Ausdehnung des Wissens, ist der nach Erweiterung seiner Kenntnisse strebende auf eine weitgehende **Beschränkung** angewiesen. In diesem Begriff der Beschränkung erkennen wir einen neuen wichtigen Unterschied zwischen der Fachbildung und der allgemeinen Bildung. Der Gelehrte soll seine Wissenschaft in allen ihren Verzweigungen übersehen und sie in ein auf selbstthätiger Arbeit beruhendes logisches System gebracht haben; von ihm muß verlangt werden, daß er auch in allen Einzelheiten Bescheid weiß, er soll ferner die seinem Gebiete gewidmete litterarische Thätigkeit beherrschen und die ihm eigentümlichen wissenschaftlichen Streitfragen kennen und zu beurteilen vermögen. Will er sich jedoch über sein Fachwissen hinaus allgemeine Bildung erwerben, so hat er einen ganz anderen Weg einzuschlagen. Systematische Vollständigkeit ist für ihn hierbei ausgeschlossen: er muß auswählen; diese Auswahl aber wird er nach zwei Gesichtspunkten hin vornehmen müssen. Einmal wird er die Fäden zu verfolgen haben, welche in dem großen Netzwerk menschlicher Kenntnisse von seiner Wissenschaft zu den übrigen Wissensgebieten hinüber führen: solche Bruchstücke der übrigen Fächer, die zu seinem Hauptfache in innerer Beziehung stehen, wird er, nicht in den Einzelheiten, wohl aber nach allgemeinen Gesichtspunkten zu verarbeiten haben. Zweitens aber wird er jene allgemeinen Kenntnisse, Gedanken und Probleme sich aneignen müssen, die in dem geistigen Leben seines Volkes und in weiterem Sinne in dem der Menschheit lebendig sind. Erst dann wird er imstande sein, sich über den engen Kreis seines Fachwissens hinaus als Glied des Ganzen zu fühlen und dementsprechend zu handeln. So ist Fachbildung und allgemeine Bildung streng zu scheiden: dort logische Verarbeitung zu einem System, weitgehende Kenntnis des Stoffs bis in die Einzelheiten, selbständige Beurteilung der schwebenden Fragen; hier eine allgemeine Übersicht und Kenntnis der wesentlichen (typischen) Erscheinungen mit Rücksicht auf den engeren Wissenskreis und auf die Bestrebungen des eigenen Volks und der Menschheit. Es liegt auf der Hand, daß die Auswahl der Wissensbestandteile der allgemeinen Bildung nach den angedeuteten Gesichtspunkten geistige Fähigkeiten verlangt, die zwar in der Anlage vorhanden sein mögen, jedenfalls aber eine besondere Pflege verlangen. Damit wende ich mich von der Betrachtung des Stofflichen ab und der Betrachtung des in-

neren Wesens der Bildung zu. Es handelt sich für den nach allgemeiner Bildung Strebenden darum, aus dem ungeheuren Vielerlei des menschlichen Wissens alles Nebensächliche, alles rein Gedächtnismäßige abzuscheiden, die Grundgedanken und wesentlichen Erscheinungen zu erfassen, diese in ihrem inneren Zusammenhange zu begreifen und sie einerseits zu seinem besonderen Fach, andererseits zu den allgemeinen Bestrebungen seines Volks und der Menschheit in fruchtbare Beziehung zu setzen. Hierin unterscheidet er sich von dem Vielwisser, der Wichtiges und Unwichtiges ohne Unterschied seinem Gedächtnis einverleibt und so den inneren Zusammenhang des Seins und Geschehens aus dem Auge verliert. Dieses zur Sichtung des umfangreichen Wissensstoffs erforderliche Unterscheidungsvermögen nennen wir logische Urteilskraft. Sie wird gewonnen durch eine sorgfältige Ausbildung der Anschauungs- und Beobachtungsfähigkeit, durch die Einsicht in das Verhältnis zwischen Denken und Sprache und durch die Kenntnis der Gesetze des logischen Denkens (weiteres siehe unten).

Die vorangegangenen Erörterungen beschäftigten sich ausschließlich mit der Bildung zur Intelligenz. Diese Bildung beruht auf dem Vorhandensein einer großen Anzahl klarer und miteinander logisch verbundener Vorstellungen. Zur allgemeinen Bildung gehört aber ferner die Ausbildung eines vielfach gegliederten Empfindens und die Fähigkeit eines thatkräftigen, auf die Verwirklichung des Ideals gerichteten Wollens.

Auf der Ausbildung der beiden letztgenannten Erscheinungen des seelischen Organismus, des Empfindens und des Wollens, beruhen jene Richtungen der Bildung, die wir als sittliche, als religiöse, als ästhetische Bildung, sowie als Bildung zur That bezeichnen. Während die Untersuchung über die intellektuelle Bildung auf ganz bestimmten, wissenschaftlich erkannten Thatsachen der Psychologie fußen konnte, begegnen wir bei der begrifflichen Feststellung der Bildung, die aus dem Empfinden und dem Wollen hervorgeht, weit größeren Schwierigkeiten. Denn es ist der psychologischen Wissenschaft bisher nicht gelungen, jene Äußerungen des Seelenlebens, die wir mit den letztgenannten Wortbegriffen bezeichnen, in ihrer Entstehung und ihrer Eigenart genügend aufzuklären. Warum giebt es Gefühlsmenschen, die alles, was in ihren Gesichtskreis tritt, mit warmem Herzen umfassen? Warum auf der anderen

Seite kalte, berechnende Streber, die ihr Empfinden nach äußerem Vorteil einrichten? Warum einzelne und ganze Völker, denen die Heimat und das Vaterland über alles geht, warum wieder andere, die sich unter jedem Himmelsstriche wohl fühlen? Wer versteht es, daß ein Bismarck, die Verkörperung der Thatkraft, Millionen willensschwacher Durchschnittsmenschen gegenübersteht? Die Annahme einer besonderen Anlage ist doch nur die Vorschiebung eines Worts für unverstandene innere Vorgänge. Es ist auch nicht wahrscheinlich, daß die Wissenschaft jemals zu völliger Klarheit hierüber gelangen wird, es müßten denn ganz neue Hilfsmittel der psychologischen Forschung entdeckt werden. Soviel aber ist, wie bereits oben hervorgehoben wurde, gewiß, daß die fraglichen Erscheinungsformen des seelischen Lebens nicht vereinzelt in Wirksamkeit treten, sodaß etwa jede einzelne Seelenkraft einer besonderen Ausbildung fähig wäre. Nur das kritische Bewußtsein trennt diese seelischen Thätigkeiten zu dem Zwecke wissenschaftlicher Betrachtung. In Wirklichkeit ist die Seele eine ungetrennte und untrennbare Kraft, und jede der Teilerscheinungen des rastlos arbeitenden inneren Geschehens, die wir aus erkenntnistheoretischen Gründen als Denken, Empfinden und Wollen voneinander sondern, ist durch die beiden anderen bedingt und ohne sie in ihrem Auftreten undenkbar. Jede Vorstellung ist von einem gewissen Empfinden begleitet und umgekehrt. So ist auch das oben geforderte starke und vielseitige Interesse, d. h. die allseitige Teilnahme an dem vorhandenen Bildungsstoff, einerseits das Ergebnis eines besonderen, auf den Zusammenhang der Erscheinungen gerichteten Denkens, anderseits aber wurzelt es im Gefühl, in der Thatsache eines reich gegliederten und feingestimmten Empfindens. Und ebensowenig ist die Ausbildung eines kräftigen, auf die That gerichteten Willens denkbar ohne gleichzeitige Pflege des Vorstellungs- und des Empfindungslebens. Wenn so die drei Richtungen des seelischen Lebens im thatsächlichen Verlaufe des inneren Geschehens nicht voneinander zu trennen sind, so sind doch anderseits die Erscheinungen des Empfindens und des Wollens so eigenartig, daß sie neben den Ergebnissen des Denkens, dem Vorstellungsleben (im engeren Sinne), als besondere Formen des seelischen Lebens in Anspruch zu nehmen sind. Da beide, Empfinden und Wollen, ursprüngliche Kraftäußerungen der Seele sind und vermöge ihres engen Zusammen-

hangs mit dem Vorstellungsverlauf das gesamte geistige Leben durchdringen, so gehören sie untrennbar zum Begriff der allgemeinen Bildung und müssen in gewissen (übrigens durch Zeit und Umstände näher bestimmten) Richtungen ausgebildet werden. Wie wir es oben (S. 9—10) als unmöglich erkannten, in einer rein theoretischen Erörterung den Inhalt dessen, was die intellektuelle Bildung ausmacht, näher zu bestimmen, so entziehen sich auch die Richtungen, in denen sich Empfinden und Wollen zu bethätigen haben, der theoretischen Festsetzung. Denn religiöse, sittliche und ästhetische Gefühle, sowie die Ausübung des Willens im Leben des einzelnen und der Gesellschaft sind demselben Wechsel nach Zeit, Ort und Gelegenheit unterworfen, den auch das Wissen an sich erfährt. — Im Sinne der vorstehenden Ausführungen kann der Begriff der allgemeinen Bildung theoretisch in folgender Weise bestimmt werden:

1. Die allgemeine Bildung ist ein Zustand der Seele, der durch gleichmäßige Pflege der drei Erscheinungsformen des seelischen Lebens, d. h. durch die Ausbildung des Denkens, des Empfindens und des Wollens erworben wird.

2. Die allgemeine Bildung ist nicht ein abgeschlossener Besitz, sondern ein dauerndes Streben nach immer höherer Vollkommenheit.

3. Die allgemeine intellektuelle Bildung ist ein geistiger Zustand, der sich auf der Grundlage eines vielseitigen Interesses entwickelt, und dem die Fähigkeit innewohnt, die mannigfaltigen Erscheinungsformen von Geist und Natur in ihrem Zusammenhange zu begreifen und allgemeinen Gesichtspunkten unterzuordnen (logische Urteilskraft).

4. Der Umfang der allgemeinen intellektuellen Bildung ist in idealer Forderung universell, d. h. er umfaßt das gesamte Wissen der Kulturmenschheit; in der Wirklichkeit des Geschehens aber zeigt dieser Umfang ein bestimmtes Wissensgebiet als festen Kern, um den sich eine Anzahl anderer Wissensgebiete in größerer oder geringerer Ausdehnung und Vertiefung und in angemessener Beschränkung anhäuft.

5. Die stoffliche Anordnung dessen, was die allge-

meine Bildung ausmacht, ist theoretisch nicht näher zu bestimmen, da sie nach der Natur der die Bildung verkörpernden Individuen und nach den geistigen und materiellen Bedürfnissen der verschiedenen Zeiten einem dauernden Wechsel unterworfen ist.

6. Die höchste Ausbildung des Empfindens und Wollens ist eine ideale Forderung, der sich die Wirklichkeit des Geschehens immer nur zu nähern vermag. Auch der Inhalt des Empfindens und die Richtung, in der sich das Wollen zu bethätigen hat, sind theoretisch nicht näher zu bestimmen, da beide, ebenso wie der Inhalt des Wissens, je nach der geistigen Auffassung der verschiedenen Zeiten und Lebenskreise einem steten Wechsel unterworfen sind.

Zweites Kapitel.

Die allgemeinen Grundsätze für die Abgrenzung des Bildungsstoffes in der deutschen Schule.

Sobald der Begriff der allgemeinen Bildung zur Grundlage einer praktischen Einrichtung gemacht werden soll, sobald es sich also darum handelt, die öffentliche Erziehung und den öffentlichen Unterricht diesem Begriffe entsprechend zu gestalten, ergiebt sich die Notwendigkeit, über die Auswahl des theoretisch nicht näher zu bestimmenden Bildungsinhaltes sich zu einigen.

Hinter den mannigfaltigen Streitfragen, welche den heutigen Kampf um die Schule kennzeichnen, verbirgt sich ein grundsätzlicher Gegensatz, der von den streitenden Parteien nur selten in seiner vollen Schärfe erfaßt wird: in ihm ringen zwei verschiedene Weltanschauungen miteinander, der Geist der Vergangenheit streitet mit dem Geist der Zukunft. Dieser Gegensatz zeigt sich in der verschiedenen Auffassung jener wichtigen Begriffe, die wir mit den Worten: Idee, ideal, Idealismus und ihren Gegensätzen: Rationalismus, Naturalismus, Materialismus und Utilitarismus bezeichnen. Die Vertreter des humanistischen Gymnasiums haben die ideale Gesinnung, die Idealität des Denkens und

den Idealismus als Weltanschauung gewissermaßen in Erbpacht genommen, sie erkennen in dem Kern ihres Unterrichts, dem Studium der antiken Kulturwelt, eine geistige Thätigkeit, die jeder anderen überlegen ist, und die eben dadurch die Aneignung der höchsten Bildung verbürgt. Gegen diesen Anspruch richten sich, häufig unklar und ohne rechte Kenntnis des Zieles, aber unaufhörlich und mit wuchtiger Kraft, die Angriffe der Gegner.

Unter jenen Allgemeinbegriffen, die das geistige Leben der Kulturmenschheit beherrschen, ist die Begriffsreihe, die sich an das Wort Idee knüpft, wohl die schwierigste. Denn in ihr liegt jener Gegensatz zwischen Geist und Stoff verborgen, der die geistige Entwickelung beherrscht hat, seit sich der Mensch zum denkenden Wesen erhob. Die Geschichte des Idealismus ist zugleich eine Geschichte der Weltanschauungen.[1]) Für die Bestrebungen der Gegenwart ist es besonders wichtig, daß der Begriff im Laufe des jetzigen Jahrhunderts eine durchgreifende Veränderung erfahren hat. Nur wenige beherrschen die Geschichte des Begriffs in ihrer vollen Ausdehnung, noch geringer ist die Zahl derer, denen seine jüngste Wandelung zum vollen Bewußtsein gekommen ist. Darin liegt der Grund für jenen schwankenden Gang in der Entwickelung der Schulfrage, der weder die Verteidiger der alten, noch die Anhänger der neuen Schule befriedigen kann. Die leitenden Männer stehen in ihrer Mehrzahl noch in dem Banne der alten Anschauung, sie erblicken noch in dem Studium der antiken Welt die Gewähr idealen Sinnes und höheren geistigen Lebens, aber ihr Glaube ist nicht mehr lebensfreudig, der neue Geist dringt auch auf sie ein und erregt Zweifel und Unsicherheit. So geben sie widerwillig den Anforderungen der Gegenwart nach und bröckeln selbst Stück um Stück den alten Bau ab, den sie doch gerne stützen möchten. Aber die geistige und soziale Not der Gegenwart verlangt einen Neubau, eine einheitliche, von deutschem und modernem Geist durchwehte Schule, und ihr Aufbau ist erst möglich, sobald man über jene Begriffe, von denen die Auffassung der Bildung und des Unterrichts abhängt, zur vollen Klarheit gelangt ist. Eben deshalb kann sich eine Darstellung des

---

[1]) Vergl. Otto Willmann, Geschichte des Idealismus. Braunschweig, F. Vieweg & Sohn. Erster Band: Vorgeschichte und Geschichte des antiken Idealismus 1895.

modernen Bildungswesens, welche neue, den heutigen geistigen Bedürfnissen entsprechende Bahnen einschlagen will, der Untersuchung über den Inhalt der Grundbegriffe nicht entziehen.

Das Wort Idee ist griechischen Ursprunges: es bedeutet, seiner Herkunft (Wurzel id, lat. vid-eo, ahd.: wizzan) entsprechend: das Geschaute, das sichtbar Gewordene, die Erscheinung. In diesem Sinne wurde es bis in die spätgriechische Zeit gebraucht, so noch in der *κοινή* bei Matthäus, 28,3: *ἦν δὲ ἡ ἰδέα αὐτοῦ ὡς ἀστραπή*, seine (des Engels) Erscheinung (Sichtbarwerdung) wirkte wie ein Blitz.[1]) Aber schon Plato erhob das Wort zu der Höhe eines philosophischen Begriffs. Altbekannt ist der schöne im Phädrus erzählte Mythos, dem man nur nicht das Unrecht hätte anthun sollen, ihn zu einer begrifflichen Wahrheit zu verknöchern. Die Gesamtheit der Ideen ist die wahre Erkenntnis, das ewig Einfache, Unteilbare, sich selbst Gleiche, welches das mit Geistesflügeln versehene Gespann der Seele vor ihrem Eintritt in den menschlichen Körper in dem Umschwung der beglückten Götter im überhimmlischen, unbeschreiblichen Raume geschaut hat. Die Ideen sind das wahrhaft Seiende (*ὄντως ὄν, αὐθὸ καθ'αὑτὸ*), der einheitliche Grund alles Werdens, die göttliche Ursächlichkeit in der Welt des Geschehens, sie sind die *παραδείγματα*, die Urbilder alles Gedachten und alles Denkbaren. Wenn die Seele aber in den Körper eingeht, so nimmt sie auch Teil an der Schwere und der Unvollkommenheit der irdischen Welt, und die Gedanken, die sie in dieser Behinderung zu bilden vermag, sind nur unvollkommene „Abbilder und Nachbilder" des einst Geschauten, Schatten und Scheinbilder der Sinnenwelt. Je lebhafter aber der göttliche Funke, der ihr einst verliehen wurde, in ihr glüht, desto mehr verzehrt sie sich in „Sehnsucht jenes Ehemaligen", desto eifriger strebt sie zu dem Aufenthalt der ewigen Wahrheit empor.[2]) Diese Lehre Platos von den Ideen als göttlicher Urbilder, die wir nur unvollkommen infolge einer Erinnerung erfassen, wurde in späterer Zeit namentlich von Augustinus in christlichem Sinne umgebildet, sie setzt sich dann in verschiedenen scholastischen Verzweigungen fort und wirkt noch

---

[1]) Vergl. Lessing, Sämtliche Schriften. Berlin, Voß'sche Buchhandlung 1825, S. 147.

[2]) Vergl. Plato, Phädrus 26—30 und Kant, Kritik der reinen Vernunft, hrsg. von Kehrbach, S. 38.

auf die Ansichten der Humanisten des achtzehnten Jahrhunderts bestimmend ein. — Daneben aber gewinnt der Begriff im Gebrauche der nominalistischen Philosophen die Bedeutung einer höheren geistigen Vorstellung gegenüber den Vorstellungen von sinnlichen Dingen und erweitert sich dann zu der Bedeutung eines subjektiven Gedankenbildes, der bloßen Vorstellung überhaupt. Diese Verflüchtigung des Begriffs hat sich, wie schon Rosencranz[1]) richtig vermutete, auf romanischem Boden vollzogen. Die neue Bedeutung ist schon am Ende des dreizehnten Jahrhunderts (in dem Roman de la Rose des Jean de Meung) nachzuweisen.[2]) In die philosophische Sprache wird sie eingeführt durch Descartes, sie findet sich gleicher Weise bei Locke und bei Hobbes. Die Auffassung wirkt zurück auf die Bedeutung der Begriffe Ideal und Idealismus, deren Betrachtung ich mich nunmehr zuwende.

Das Wort idealis findet sich in der späteren Latinität des Marcianus Capella in dem Sinne von ad ideam pertinens. Als Adjektiv geht es in die italienische Sprache über und kommt so bei Dante vor. Als ästhetisches Kunstwort scheint es, nach Lessings Vermutung, zuerst der italienische Jesuit Franceso Lana († 1687) gebraucht zu haben, aber immer noch als Adjektiv.[3]) Er verlangt, daß die Maler nicht nach Gutdünken eine ideale Figur schaffen, sondern sich an die Natur halten sollten.[4]) Auch hier zeigt sich jene Verflüchtigung des Begriffs zu der Bedeutung eines rein subjektiven Gedankenbildes. Man vergleiche hierzu die schöne Stelle aus Cicero (Orator, Cap. IX) über das Verfahren des Pheidias.[5]) Erst in neuerer Zeit entwickelt sich das Substantiv Ideal, im Sinne eines Vorbildes. — Aus dem Adjektiv ideal entspringen die Substantive Idealist und Idealismus. Der Begriff

---

[1]) Werke II, 206. Ausgabe von 1859.

[2]) Nach einer Mitteilung Suchiers an Karl Schulz. Siehe Fries, Lehrproben und Lehrgänge, Heft XXXI, S. 111—112; vergl. Eucken, Die Grundbegriffe der Gegenwart, S. 231.

[3]) Lessings Kollektaneen zur Litteratur, herausgeg. und weitergeführt von Eschenburg, sämtliche Schriften. Berlin 1826, Band 15, S. 120.

[4]) Jo vorrei che li pittori pigliassero le sue parti dal naturale; ne sò intendere, perche debba esser pui bella una figura dipinta a capriccio, che chiamano di maniera, ed io la direi ideale, di quella che è presa dal naturale. eb. S. 200.

[5]) Siehe Lessings Kollektaneen, Band 15, S. 21.

Idealist erscheint zuerst gegen Ende des siebzehnten Jahrhunderts: Leibnitz verwendet ihn im Sinne des bis dahin üblichen Ausdrucks Formalist, zur Bezeichnung der Anhänger der platonischen Lehre von der Ideenwelt.[1] Dementsprechend bezeichnete Idealismus die platonische Lehre selbst. Aber diese Bedeutungen fallen bald der begrifflichen Verschiebung zum Opfer, die oben an dem Ausdruck Idee nachgewiesen wurde. Wie die Idee zu der Bedeutung einer bloßen Vorstellung, eines bloß subjektiven Gedankenbildes kommt und zu der Wirklichkeit des Geschehens in Gegensatz gestellt wird, so wird unter „Idealismus" fortan ein philosophisches System verstanden, welches die Wirklichkeit (Realität) der Außenwelt leugnet und die echte Wirklichkeit, das wahre Sein und Leben, ausschließlich den Vorstellungen zuspricht. Dann ist ein Idealist ein Anhänger dieses Systems. Im Gegensatz zu dieser Auffassung entwickeln sich im Laufe des siebzehnten und achtzehnten Jahrhunderts der philosophische Realismus, der das Vorhandensein einer selbständigen Welt außerhalb des Denkens annimmt, ohne dabei die Wirksamkeit idealer Mächte zu leugnen, und der philosophische Materialismus, der den Begriff geistiger Mächte verneint und die ganze Welt des Geschehens durch die Wirkung mechanischer Gesetze erklären will. Dieser Gegensatz erreicht seine größte Schärfe in den fünfziger Jahren unseres Jahrhunderts[2] und scheint erst in der Gegenwart in eine reinere und höhere Auffassung aufzugehen. Ich werde weiter unten auf ihn zurückkommen müssen.

Eine neue Verschiebung erfährt der Begriff durch die Thätigkeit Kants. Der große Philosoph knüpft an den Gedankengang Platos an: auch für ihn haben die sittlichen Ideen keinen sinnlichen, sondern einen übersinnlichen Ursprung. Aber er beseitigt die metaphysischen Grundlagen der platonischen und der späteren christlichen Ethik und gründet die Wirklichkeit der Ideen auf ein in uns wohnendes, sich der Erkenntnis durch Mittel der Erfahrung entziehendes, aber im höchsten Sinne reales Prinzip, auf das Sittengesetz. Unter der Idee versteht Kant „einen notwendigen Vernunftbegriff, dem kein kongruierender Gegenstand in den Sinnen gegeben

---

[1] Vergl. Eucken, Die Grundbegriffe der Gegenwart. S. 231.

[2] Der Materialismus erreicht seine höchste Blüte 1855 mit Büchners Sammelschrift: Kraft und Stoff.

werden kann.[1]) Da solche Vernunftbegriffe über jede Erfahrung hinausgehen, nennt Kant sie transzendentale Ideen. Ebenso unterscheidet er sein System als transzendentalen (kritischen, formalen) Idealismus von den bis auf ihn bestehenden Formen des empirischen, materialen, psychologischen Idealismus. Als leitende Vernunftbegriffe für unser sittliches Handeln bezeichnet Kant die Ideen der Freiheit, der Unsterblichkeit und die Idee Gottes. Die Pflicht, diesen Ideen nachzustreben, beruht nicht auf Neigung, also auf Antrieben des Willens, sondern sie hat allein zu geschehen aus reiner Achtung vor dem Sittengesetz. So formen nicht die Dinge den Menschen, sondern der Mensch gestaltet die Erscheinungswelt nach höchsten Vernunftbegriffen, der Idealismus ist das wahrhaft wirkliche, er verbürgt eine allem gegebenen Dasein überlegene geistige Thätigkeit. Diese Lehre erreicht ihre schärfste Zuspitzung in der Philosophie Fichtes. Eine besondere Gestalt gewinnt der Idealismus in der litterarischen Welt des achtzehnten Jahrhunderts, in welcher sich wiederum zwei zwar verwandte, aber doch in ihrer Auffassung verschiedene Richtungen unterscheiden lassen, die der Dichter und die der philologischen Gelehrten. Der litterarische Idealismus hat mancherlei Beziehungen zu dem philosophischen, geht aber anderseits noch entschiedener auf antike Gedanken zurück. Eine erschöpfende Darstellung der psychologischen Entwicklung des Humanitätsideals im achtzehnten Jahrhundert habe ich in meinem Buche: die deutsche Schule und das klassische Altertum[2]) gegeben. Indem ich ausdrücklich auf diese Erörterung verweise, beschränke ich mich an dieser Stelle auf die Zusammenfassung der Hauptpunkte. Wie die Philosophen, so hegen auch die Dichter und Gelehrten des vorigen Jahrhunderts die Ansicht von der unbedingten Überlegenheit der rein geistigen Leistung über jedes andere Streben, jede andere Beschäftigung. Die Erkenntnis an sich, die bloße That des Geistes, ist die edelste aller menschlichen Thätigkeiten, sie allein ist des ideal Gesinnten würdig. Demgegenüber sind alle Bestrebungen, die lediglich „den

---

[1]) Kant, Kritik der reinen Vernunft, S. 283.

[2]) S. 16—29. Außerdem ist zu verweisen auf den Aufsatz von E. Lentz, Das lateinische Extemporale in der Reifeprüfung der Gymnasien im Pädagogischen Archiv, 1895, S. 1—51, wo sich auf S. 11—16 eine hübsche Darlegung der psychologischen Ursachen findet, aus denen die Irrlehre von der formalen Bildung entstand.

gemeinen Nutzen" fördern, Zeichen eines niedrigen und beschränkten Geistes. Der Begriff ideal wird geradezu zum Gegensatz des Begriffs nützlich. So bezeichnet Wolf die Denkart, die den Betrieb der klassischen Studien etwa durch die Verbindung rechtfertigen wollte, „worin sie mit manchen unserer nützlichen und nutzbarsten Wissenschaften ständen", mit dem ausdrucksvollen Wort: *αἰσχροκέρδεια*. Hier hat offenbar die antike Auffassung bestimmend gewirkt; die der ganzen griechischen Welt gemeinsame Verachtung nützlicher, kulturbringender Arbeit ging auch auf die Griechenschwärmer des achtzehnten Jahrhunderts über. Mit dieser Ansicht verband sich aber eine Mißachtung der Gegenwart, ihrer Bestrebungen und Aufgaben, die in der gesamten Geschichte der Kulturvölker kaum jemals ihresgleichen gehabt hat. Die psychologische Wurzel dieser auffälligen Erscheinung liegt in den eigentümlichen sozialen und politischen Verhältnissen jener Zeit. Der schroffe, oft bis zur Brutalität gehende Absolutismus der Fürsten, der alle Verhältnisse bis in die Familie hinein beherrschte, der Mangel irgend welcher noch so bescheidenen ständischen Vertretung schlossen das Volk von jeder politischen und sozialen Thätigkeit ab und erstickten jeden Reiz, sich mit den Aufgaben der Gegenwart zu beschäftigen. Noch im Jahre 1827 ertönt die rührende Klage des bekannten Philologen Thiersch über die unwürdige Beschränktheit des bürgerlichen Lebens. Sehnsüchtig blickt er nach England. „Dort tritt der junge Mann aus den engen Schranken der Schule und der Universität in ein Leben der größten bürgerlichen Freiheit ein. Uns hingegen ist meist eine Thätigkeit in der Enge und ohne Ruhm beschieden. Nobis in arcto et inglorius labor." Aber auch außerhalb der staatlichen Schranken fehlte jede Möglichkeit für die Erwerbung eines weiten, die Kulturbestrebungen der Menschheit umfassendenden Gesichtskreises. Der Mangel einer Presse und damit einer öffentlichen Meinung, die ungenügende Entwickelung des Verkehrs, die Beschränktheit der Lebensverhältnisse gerade in den Kreisen der Gebildeten, die kastenartige, jeden verständnisvollen Verkehr und jede freundliche Vermittelung ausschließende Einrichtung der Stände — alles das ertötete in dem deutschen Volke jene Tugend, die wir heute als die erste Voraussetzung eines gesunden geistigen Volkslebens betrachten: den Gemeinsinn. So werden gerade die Besten des Volks mit Ekel an der Gegenwart erfüllt. So findet sich

Wolf unter „abschreckenden modernen Umgebungen“, er stellt seine Zeit dar als „enge Kreise und Tummelplätze des gewöhnlichen Lebens, welche keine Erhebung, keine idealen Ansichten über Welt und Kunst ermöglichen“, so schildert Hölderlin sein eigenes Volk als tief unfähig jedes göttlichen Gefühls, als verdorben bis ins Mark, als dumpf und harmonielos wie die Scherben eines weggeworfenen Gefäßes. Ebenso findet sich Goethe in einem schleppenden geistlosen bürgerlichen Leben und schreibt über die Liebe zum Vaterland: „wozu das vergebene Aufstreben nach einer Empfindung, die wir weder haben können noch mögen“. Nach solchen Äußerungen gerade der hervorragendsten Geister wird es begreiflich, wie der jedem Menschen innewohnende Drang nach Bethätigung seiner Anlagen, das ihm unveräußerliche Bedürfnis geistiger Leistungen sich in der einzigen Richtung Luft machen mußte, die ihm noch übrig blieb: in seinen Träumen, in dem Reiche der reinen Gedanken. Hier aber tritt eine, zwar nicht streng durchgeführte, aber immerhin bemerkbare Scheidung zwischen den Dichtern und Gelehrten ein. Die Dichter flüchten mit ihren Gedanken in „ein Land der Träume“, in das Reich der Poesie und des Gesanges, in die Welt des Wahren, Guten und Schönen, und diesen Träumereien gab man sich mit um so größerer Begeisterung hin, je schattenhafter, je unklarer die Vorstellungen waren, die man sich von diesem Reich des Geistes machte. Die philologischen Gelehrten aber fanden ihr Ideal in dem engeren Kreise ihres Fachstudiums, in der antiken Welt. So entsteht die Humanitätsidee, jene Auffassung, die in der klassischen Kultur, vor allem in dem Griechenvolk, das verkörperte Ideal der ganzen Menschheit erblickt. Wie die Leistungen des griechischen Geistes in Kunst und Wissenschaft als die höchste Offenbarung der Ideen des Wahren und Schönen, als ewig giltige Richtschnur für die wetteifernde Arbeit aller Völker und Zeiten zu gelten haben, so sind die Tugenden des griechischen Volks, wie sie in seinen staatlichen Einrichtungen, in seinen Sitten und Gewohnheiten, im Leben und in den Thaten seiner großen Männer zum Ausdruck kamen, allgemein menschliche, die Grundart der Gattung darstellende Muster und eben deshalb ewig unerreichbare Vorbilder in Gesinnung und That. Aus diesem Grunde ist die gesamte Nachwelt für alle Zeiten auf das Durchdenken und die Nacheiferung des fleischgewordenen Ideals angewiesen. Die hier geschilderte Auffassung des Idealis-

mus ist für die Neugestaltung des höheren Schulwesens am Anfange unseres Jahrhunderts maßgebend gewesen, sie beherrscht auch heute noch, wenngleich abgeschwächt und mit zahlreichen fremden Merkmalen durchsetzt, die Vertreter des Gymnasiums und die Entschließungen der Unterrichtsbehörden; auf sie greift man zurück, wenn man den großen Kulturgedanken der Neuzeit Materialismus, niedrige, dem gemeinen Nutzen ergebene Gesinnung und berechnende Zerstörungssucht vorwirft. Aber selbst dem blödesten Auge kann nicht verborgen bleiben, daß die Gegenwart von jenem Ausgange des vorigen Jahrhunderts, in dem die Humanitätsidee ihre Ausbildung erfuhr, durch eine unübersteigliche Kluft getrennt ist, nicht nur durch eine völlige Änderung der Lebens- und Kulturverhältnisse, sondern viel mehr noch durch die Schöpfung neuer geistiger und idealer Werte. Indem ich für die geschichtliche Darstellung dieser Entwickelung auf den zweiten Abschnitt meines oben genannten Buches verweise, wende ich mich zu der Erörterung des Wandels, den der Begriff des Idealismus in unserem Jahrhundert erfahren hat.

Fassen wir noch einmal die Merkmale des gymnasialen Idealismus zusammen. Den humanistischen Gelehrten des vorigen Jahrhunderts gilt allein die geistige Thätigkeit als Zeichen idealer Gesinnung. Damit verbindet sich eine bewußte Abkehr von den Bestrebungen und Aufgaben der Gegenwart und eine grenzenlose Verachtung jeder nützlichen Arbeit. Endlich wird die Verkörperung des Ideals in die ferne Vergangenheit verlegt und in einem bestimmten Volke gefunden: der Idealismus wendet sich also **rückwärts** und erhebt den Anspruch, längst überwundene Kulturepochen als ideale Muster aufzustellen.

Es empfiehlt sich bei der folgenden Erörterung, einen theoretischen und einen praktischen Idealismus zu unterscheiden, trotzdem beide Richtungen in der Wirklichkeit des Kulturlebens stetig aufeinander einwirken, ja sogar untrennbar miteinander verbunden sind. Indem die Vertreter der humanistischen Richtung den Idealismus an das Studium der antiken Welt, also an die historisch-philologische Thätigkeit knüpften, mußten sie naturgemäß der entgegengesetzten geistigen Thätigkeit, der naturwissenschaftlichen Arbeit, materialistische Ziele und materialistische Denkart zuschreiben. Noch heute werden die leitenden Kreise wesentlich durch die Furcht vor

der Verbreitung solcher Gesinnung bestimmt, den Naturwissenschaften die ihnen gebührende Stelle im Lehrplan zu versagen. Diese Auffassung kann mit Gründen, die aus der Entwickelung der Naturwissenschaft selbst abgeleitet sind, verteidigt werden. Aber einer in die Tiefe dringenden Betrachtung halten diese Gründe nicht stand. Die ungeheure Ausdehnung des Wissens von der Natur in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts, die Fülle rasch aufeinanderfolgender grundlegender Entdeckungen und die damit zusammenhängende wachsende Erkenntnis der Einheit der Naturkräfte führten zu der Entstehung einer auf exaktes Wissen begründeten naturwissenschaftlichen Weltanschauung, die das Bewußtsein einer ungeheuren Überlegenheit über die idealistischen Träumereien früherer Zeiten in sich trug. So entstand in den Gemütern ein naturwissenschaftlicher Rausch; die Rätsel der Welt schienen durch die exakte Forschung gelöst: das Wesen des Stoffes, der Ursprung des Lebens, die Geheimnisse der menschlichen Seele schienen erklärt: im ganzen Weltall erkannte man die unbedingte Wirksamkeit mechanisch wirkender Gesetze, und alles, was sich der neuen Auffassung nicht fügte, wurde in das Reich der Fabel und des Irrtums verwiesen. Auf den seit Kant herrschenden wissenschaftlichen Idealismus folgte der wissenschaftliche Materialismus, der Geist gab sich an die Materie auf. Dann aber tritt der notwendige Rückschlag ein. Denn es ist ein allgemeines Gesetz der geistigen Entwickelung, daß eine jede Idee sich bis zu ihren äußersten Folgerungen auslebt und dann in eine höhere Auffassung eingeht. Der Idealismus des achtzehnten Jahrhunderts entwickelte sich unter Vernachlässigung jeder Erkenntnis des Wirklichen zu schattenhaften Träumereien und haltloser Abstraktion, das realistische Wissen des folgenden Zeitabschnitts schlug umgekehrt in eine rein mechanische Denkweise um, welche die Wirklichkeit des geistigen Geschehens leugnete: die Gegenwart hat die gültigen Ergebnisse beider Richtungen aufgenommen und sie zu einer höheren Auffassung vereinigt. Wir erkennen heute den unverbrüchlichen Zusammenhang zwischen den geistigen Mächten und den das Stoffliche beherrschenden mechanischen Gesetzen: beide erscheinen uns als zwei verschiedene Lebensäußerungen desselben, uns in seinem innersten Wesen verborgenen Geschehens. Wir verwerfen daher einen Idealismus der sich auf die bloße dialektische Selbstbewegung der absoluten Idee beschränkt, wir sind vielmehr überzeugt, daß der

Inhalt der Ideen nur aus der Kenntnis der natürlichen und geschichtlichen Thatsachen zu schöpfen ist. Die Aufgabe der exakten Wissenschaften, alle Erscheinungen innerhalb der Grenzen des Erkennbaren zu untersuchen und sie auf das Wirken der mechanischen Gesetze zurückzuführen, erscheint uns als ein unveräußerliches Recht: wir sehen in der exakten Erkenntnis der Erscheinungswelt die Grundlage alles Wissens und die Vorbedingung zu jeder höheren Erkenntnis. Aber wir sind anderseits zu der Überzeugung gekommen, daß dem Fortschritt unseres Wissens unüberschreitbare, in der Natur des menschlichen Geistes begründete Grenzen gezogen sind, und daß über der Welt des Stoffes und der mechanisch wirkenden Naturgesetze ein Reich des Geistes und der Freiheit besteht, das der Bestimmung durch Maß und Zahl auf immer verschlossen ist. Das innere Leben des einzelnen, wie das ganzer Völker und im letzten Grunde der Menschheit schafft aus sich heraus mächtige, seine ganze geistige Entwickelung regelnde Kräfte, Ideen ethischer, religiöser und ästhetischer Art, die sich der wissenschaftlichen Zergliederung entziehen, nichtsdestoweniger aber durch ihre gewaltige Einwirkung auf die Erscheinungen des Lebens ihre sehr greifbare Wirklichkeit offenbaren. Die Ideen stehen in unauflöslichem Zusammenhange mit der Erscheinungswelt, denn durch diese empfangen sie ihren Inhalt, durch diese werden sie unserem Wissen zugänglich, aber sie sind trotzdem selbständige Kräfte höherer Art und eben deshalb das letzte Ziel unserer Erkenntnis. So erkennen wir die Idee neben den logischen und empirischen Normen als theoretische Erkenntnisform an. Gegenüber dem absoluten Idealismus des achtzehnten Jahrhunderts und dem Realismus und Materialismus der folgenden Zeit ist die Philosophie der Gegenwart, wie sie beispielsweise in den Werken eines Wilhelm Wundt verkörpert ist, als Realidealismus zu bezeichnen.

Indem wir zu der Betrachtung des praktischen Idealismus übergehen, treten wir zu der Auffassung der humanistischen Gelehrten in einen scharfen Gegensatz. Wenn die Ideen des Wahren, Guten und Schönen in einer zweitausendjährigen Vergangenheit, in dem griechischen Volke, bereits in die Erscheinung getreten sind, dann sind allerdings alle späteren Menschen zu der Rolle von Anbetern und Nachbetern verurteilt, deren einzige Aufgabe es ist, sich in das verloren gegangene Ideal wieder und immer wieder zu ver-

tiefen. Das war auch die Ansicht der philologischen Gelehrten des vorigen Jahrhunderts; dieselbe Auffassung lebt, wenn auch verdunkelt und abgeschwächt, in denen, welche die heranwachsende Jugend durch die Vertiefung in die antike Vergangenheit zu idealer Gesinnung heranzuziehen glauben. Eine solche Anschauung empört unser modernes Bewußtsein im tiefsten Grunde, sie widerstreitet zugleich unserer wissenschaftlichen Erkenntnis. Überall, wohin wir blicken in der Welt der Erscheinungen wie in der Welt der Gedanken, erkennen wir eine stetig fortschreitende Entwickelung von niederen zu höheren Formen. Und ebenso wirkt das Gesetz der Entwickelung im Leben des einzelnen, der Völker und der gesamten Menschheit. Unsere heutige geschichtliche Auffassung zeigt uns, wie weltbewegende Ideen aus kleinen Keimen entstehen, wie sie wachsen und ganze Zeitalter in ihren gewaltigen Bann zwingen, wie sie aber dann, nachdem sie den Höhepunkt ihres Wirkens erreicht haben, der Selbstauflösung verfallen und neuen Ideen Platz machen. So folgt in dem Gange der Geschichte Idee auf Idee, und auf dem Kampfe der Ideen, auf dem Eintreten neuer idealer Kräfte, welche die früheren Ideen in höherer Auffassung in sich vereinen, beruht das Fortschreiten der Menschheit. Wer das Ideal in die Vergangenheit verlegt, der tötet eben dadurch den idealen Sinn in der Gegenwart, der hindert jedes Forschen, jedes Streben, der nimmt der gesamten fortschreitenden Arbeit der Menschheit ihre Freude und ihr Recht. Nein, das Ideal liegt nicht rückwärts, sondern vorwärts im Lichte der Zukunft, die ideale Gesinnung bewährt sich nicht in thatenloser Selbstbespiegelung, in dem Nachtreten längst abgestorbener Ideen, sondern sie beruht auf der Erkenntnis der im Leben der Gegenwart wirkenden Ideen und auf dem Streben, das als gut, als wahr, als schön Erkannte auch zu verwirklichen oder doch seiner Verwirklichung in der Zukunft vorzuarbeiten. Der praktische Idealismus der Gegenwart beruht nicht auf der Erkenntnis früherer Ideale, sondern er ist ein Idealismus der That. Ideal gesinnt ist nach unserer Auffassung der Mensch, der aus vollem Herzen und mit ganzen Kräften teilnimmt an den großen Aufgaben seines Volks und der Menschheit, der sich mit seinem ganzen Denken, Wissen und Thun in den Dienst der Gesamtheit stellt und sich, soweit an ihm liegt, bemüht, das von ihm als gut und als not-

wendig Erkannte auch zu verwirklichen. Wir messen die Idealität der Gesinnung nach der Handlungsweise eines Menschen, nach seiner Bereitwilligkeit, für Zwecke, die nicht sein persönliches Wohl, sondern das Wohl der Gesamtheit betreffen, Opfer zu bringen. Jene ideale Gesinnung, die sich auf die Vervollkommnung des eigenen Selbst beschränkt und nicht das Bedürfnis empfindet, für die Verwirklichung der erkannten Ideale im öffentlichen Leben einzutreten, steht nach unserer Auffassung auf einer sehr niedrigen Stufe. Deshalb erscheint uns jener auf die individuelle Veredelung beschränkte Humanismus, der sich von den Aufgaben des Lebens abwendet und auch nicht einmal den Versuch macht, die trostlosen politischen und sozialen Zustände der Zeit zu verbessern, als kulturfeindlich und unsittlich. Das achtzehnte Jahrhundert hat unendlich viel über Ideale geredet, aber fast nichts für ihre Verwirklichung gethan; heute sind wir nüchterner geworden und den großen Worten abgeneigt, dafür betreten wir mit wachsendem Erfolge den Weg, das als wahr und als gut Erkannte auch im Leben der Gesamtheit zu verwirklichen. Hierin liegt der tiefgreifende Unterschied beider Zeitalter.

Die Auffassung des Idealismus und der idealen Gesinnung, die hier für die Gegenwart in Anspruch genommen wird, ist eine psychologisch notwendige Stufe in der Entwickelung der Gesamtidee. Die gewaltige Steigerung des Naturwissens und seine Verbindung mit der praktischen Thätigkeit, die Änderung im politischen Leben, die durch die Erleichterung des Verkehrs herbeigeführten internationalen Beziehungen der Völker — all diese Erscheinungen haben die rein geschichtliche Denkarbeit zurückgedrängt und den einzelnen wie die Gesamtheit zur Teilnahme an den großen Aufgaben der Kultur gezwungen. Eben deshalb mußte sich die Auffassung entwickeln, daß der höchste Grad idealer Gesinnung in der Bethätigung des Gemeinsinnes, in der Teilnahme an den gemeinschaftlichen Aufgaben der Menschheit, in der Vertiefung in die geistigen Probleme der Gegenwart gefunden werden müsse.

Diese Auffassung des Ideals ist die geistige Macht, welche das alte Gymnasium, das Kind einer abgestorbenen Welt, schon in naher Zukunft beseitigen wird. Denn Erziehung und Unterricht müssen stets, falls Sittlichkeit und Kultur nicht leiden sollen, das getreue Spiegelbild der in einem jeden Zeitalter wirkenden idealen Mächte sein. Es ist fürderhin nicht zu dulden, daß der beste Teil

unserer Jugend jahrelang in einem der Gegenwart abgewendeten Gedankenkreis erzogen wird, daß die jungen Leute, die später die leitenden Stellen in Staat und Gesellschaft einnehmen sollen, in das Leben treten ohne Kenntnis der modernen Kultur, ohne Einsicht in das Wesen des modernen Geistes, ohne Verständnis für die großen Aufgaben der Zeit und ohne rechte Teilnahme für sie. In diesem Übelstande liegt vor allem der Grund dafür, daß die leitenden Kreise der immer wachsenden sozialen Bewegung so rat- und hilflos gegenüberstehen. Die Gegenwart hat das Recht, ja noch mehr, sie hat die heilige Pflicht, die Erziehung der heranwachsenden Jugend den geistigen Bedürfnissen der Zeit entsprechend zu gestalten. Der Kern des heutigen Unterrichts ist die allseitige Betrachtung und Verarbeitung der modernen Kultur; das Studium der Vergangenheit ist nur soweit zu berücksichtigen, als es das Verständnis des heutigen Lebens erfordert. Mit diesem Grundsatz genügt die Schule keineswegs nur den Bedürfnissen des praktischen Lebens, sondern sie folgt mit ihm wesentlich der heutigen Auffassung vom Wesen des Ideals.

Nach dieser Erörterung, die durch die mißverstandene Auffassung des Begriffs Idealismus nötig wurde, wende ich mich zu der Abgrenzung des Bildungsstoffes in der deutschen Schule.

1. Die Grundlage, auf welche alle die mannigfaltigen und verwickelten Erscheinungsformen unseres heutigen Kulturlebens zurückgehen, ist das Wissen von der Natur. Das neunzehnte Jahrhundert ist ein naturwissenschaftliches Zeitalter, das zwanzigste Jahrhundert wird es in noch höherem Grade sein. Daß die Naturwissenschaft alle Gestaltungen des praktischen Lebens beherrscht, wird im allgemeinen zugestanden, wenn auch wenigen ihre volle Bedeutung hierfür zum Bewußtsein kommt; daß aber auch unser gesamtes geistiges und sittliches Leben durch die Ergebnisse der exakten Forschung bestimmt und geleitet wird, das ist eine Thatsache, die in zahlreichen Kreisen der Gebildeten noch kaum geahnt wird. Eine erschöpfende Darstellung des alles durchdringenden Einflusses der Naturwissenschaften zu geben, das hieße ein umfangreiches Werk schreiben: hier genügt es, zur Begründung meiner Forderungen für die Schule der Zukunft, die Hauptgesichtspunkte zusammenzustellen.

Die praktischen Leistungen, die wir dem Studium der Natur verdanken, treten uns in allen Lebensverhältnissen klar und zwingend entgegen. Sie beruhen teils auf der Verarbeitung der Naturstoffe, teils auf der Verwendung der Naturkräfte. Jener dient vor allem die chemische, dieser die physikalische Forschung, so jedoch, daß beide in der praktischen Arbeit unlöslich miteinander verknüpft sind. Die Erzeugnisse der industriellen Großbetriebe wie die Arbeiten, die aus kleinen Werkstätten hervorgehen, beruhen ausschließlich auf Leistungen der chemischen Wissenschaft, es giebt heute gar keinen technischen Arbeiter mehr, welcher der chemischen Kenntnisse entbehren könnte. Die Landwirtschaft ist in der heutigen Zeit des schrankenlosen Wettbewerbs durchaus auf die weitgehende Verwertung chemischer Entdeckungen angewiesen, und die Volkswirtschafts- und Gesundheitslehre sind ohne die Grundlage der Chemie gar nicht denkbar. Die Physik greift helfend ein, indem sie der industriellen und technischen Verarbeitung eine ungeheure Zahl der sinnreichsten Werkzeuge und Maschinen liefert, während sie zugleich durch die Erfindung der Dampfmaschinen und durch die Verwertung der Elektrizität auf dem Gebiete des Fernschreib- und Fernsprechwesens zur Grundlage des modernen Handels und Verkehrs geworden ist. Und da diese gewaltige Steigerung der praktischen Leistungen auch die Gestaltung des staatlichen und sozialen Lebens beeinflußt hat, so wirken die Naturwissenschaften mittelbar auch auf dieses ein. Die staatliche Gesetzgebung berührt heute zum größten Teil wirtschaftliche Verhältnisse, der internationale Gedankenaustausch und die internationale Gesetzgebung behandeln in hervorragendem Maße wirtschaftliche Fragen und Fragen des Handels und Verkehrs, ja selbst im Leben der Gemeinden, wie in der Wirksamkeit öffentlicher und privater Vereine ist naturwissenschaftliche Kenntnis von Wichtigkeit. Der Nutzen der Naturwissenschaften für die Gestaltung unserer praktischen Lebensverhältnisse ist so handgreiflich, daß selbst der blödeste Vertreter einer veralteten Weltauffassung ihn nicht ableugnen kann. Allerdings verschanzen sich die Anhänger des alten Gymnasiums hinter die Behauptung, daß es nicht der Zweck der Schule sein könne, den Schülern gemeine, nutzbringende Kenntnisse des täglichen Lebens beizubringen. Der abstrakte Unterricht der alten Schule gilt ihnen als eine geistige Beschäftigung höherer Art, und durch die Vertiefung in eine geistig

und sittlich überwundene Vergangenheit glauben sie in der heranwachsenden Jugend ideale Gesinnung zu erzeugen. Aber gerade hier, auf dem Felde des reinen Denkens wie auf dem Gebiete des sittlichen Lebens, wird der Anspruch, den die Gymnasialpädagogen erheben, von den thatsächlichen Verhältnissen zurückgewiesen. Denn nicht minder als auf die Gestaltung des praktischen Lebens haben die Naturwissenschaften auf jene Gebiete der menschlichen Erkenntnis eingewirkt, die man gewöhnlich als Geisteswissenschaften bezeichnet. Diese Einwirkung hat sich so allseitig vollzogen, sie hat das Wesen jener Wissensfächer so völlig umgestaltet, daß der Name, den sie nach alter Überlieferung tragen, ihrer heutigen Eigenart nicht mehr gerecht wird. Die Unterscheidung zwischen Geisteswissenschaften und exakten Wissenschaften ist heute ebenso wenig aufrecht zu erhalten, wie etwa nach dem heutigen Standpunkt der Psychiatrie die geistigen und die körperlichen Krankheiten voneinander getrennt werden können.[1]) Denn die durch die Naturwissenschaften begründete exakte Methode der Forschung hat sich heute über zahlreiche andere Gebiete des menschlichen Wissens ausgebreitet und gewinnt täglich an Umfang. Wie heute der enge Zusammenhang des Geistes mit dem Körper unwiderleglich nachgewiesen ist, so ist auch das Wissen von der Natur, ihren Formen und Kräften zur Grundlage jeder anderen geistigen Erkenntnis geworden. So ist das Studium der Geographie, die das Bindeglied bildet zwischen den Naturwissenschaften und den geschichtlichen Wissenschaften, heute nicht mehr denkbar ohne gründliche Kenntnisse in der Physik und Chemie, in der Geologie und Mineralogie. Und wie die Geographie enge mit der Astronomie und Meteorologie zusammenhängt, so ist sie anderseits die Grundwissenschaft für das Studium der Geschichte. Grundlegende Bedeutung für alle sogenannten Geisteswissenschaften hat sich die Psychologie erworben. Indem diese durch ihre Begründung auf die Physiologie aus dem Nebel der früheren haltlosen Träumereien heraustrat und zu einer festgefügten Erfahrungswissenschaft wurde, hat sie zugleich, auf dem Gebiete der Geisteswissenschaften, eine völlige Umgestaltung zahlreicher Grundgedanken bewirkt und so diese Wissenschaften selbst gewaltig gefördert. Erst durch die

---

[1]) Vergl. William Hirsch, Genie und Entartung. Berlin und Leipzig, Oskar Coblentz, 1894. S. 2—3.

Hilfe psychologischer Studien wurde die Überschätzung der formalen Logik auf das richtige Maß zurückgeführt, und dieser Wissenszweig nach seiner Eigenart und Bedeutung richtig erkannt. Die Rechtswissenschaft hat unter dem Einflusse der naturwissenschaftlichen Methode zahlreiche Voraussetzungen, die bisher für einwandfrei galten, ändern müssen; ihr sind außerdem durch die veränderte Beleuchtung des Problems des freien Willens und der rechtlichen Verantwortung neue schwierige Aufgaben für die Zukunft gestellt. Die Geschichtswissenschaft sieht sich, namentlich durch die Betonung des psychiatrischen Gesichtspunktes, in die Notwendigkeit versetzt, die geschichtliche Darstellung ganzer Zeitalter und die Beurteilung bedeutender Persönlichkeiten der Vergangenheit einer erneuten Prüfung zu unterziehen. Ein nicht geringerer Wechsel hat sich in der Auffassung wichtiger ethischer und ästhetischer Ideen vollzogen. Weittragender und tiefgreifender als die hier geschilderten mittelbaren Einflüsse ist die unmittelbare Wirkung, welche die Naturwissenschaft auf die allgemeinste aller Wissenschaften, die Philosophie, ausgeübt hat. Während man von den ältesten Zeiten bis in die Mitte unseres Jahrhunderts hinein versucht hat, die Rätsel des Daseins auf dem Wege der Spekulation und aus einem bestimmenden Grundgedanken zu lösen, ist dieses Verfahren nach unserer heutigen Auffassung nicht mehr angänglich. Jene Fragen nach dem Verhältnis von Stoff und Kraft, nach dem Anfang des Weltalls, nach der Unsterblichkeit der Seele werden zwar noch berührt, aber sie gelten als letzte Ziele, und kein wissenschaftlich Denkender erhebt den Anspruch, sie mit den uns heute zu Gebote stehenden Mitteln der Erkenntnis zu lösen: die Metaphysik ist uns ein idealer Abschluß unseres Erfahrungswissens, aber ihr wird nicht mehr das Recht eingeräumt, die unserer Erkenntnis zugänglichen Wissensgebiete zu beherrschen. Der eigentliche Schwerpunkt der philosophischen Forschung liegt heute in der allseitigen Verarbeitung der durch die Einzelwissenschaften erarbeiteten Gedanken und in ihrer Vereinigung zu einer der heutigen Methode und dem heutigen Wissen entsprechenden Weltanschauung. Und für eine solche Forschung sind die Naturwissenschaften zur unentbehrlichen Grundlage geworden. Heute muß sich jede Erkenntnis allgemeiner philosophischer Art auf naturwissenschaftliche Thatsachen gründen. Die inneren Gründe, welche den gewaltigen Einfluß der Naturwissenschaft auf alle übrigen Ge-

biete unseres geistigen Lebens herbeigeführt haben, sind leicht zu erkennen. Es ist zunächst die durch Entwickelung der Naturwissenschaften begründete Methode der exakten Forschung. Viele Jahrhunderte lang hatten haltlose Spekulation, Aberglauben und persönliche Meinung die geistige Arbeit der Menschen beherrscht: durch die Begründung des Wissens auf die Erfahrung, durch die Einführung des Maßes und der Zahl wurde zunächst für ein Wissensgebiet, für das große Reich der Natur, die Grundlage eines festen Wissens gelegt. Eben deshalb mußte die exakte Methode mit zwingender Notwendigkeit alle ihr zugänglichen Wissensgebiete erobern. Der zweite Grund liegt in der bedeutsamen Thatsache, daß es der naturwissenschaftlichen Forschung gelungen ist, die unendlich verschiedenen Erscheinungsformen des natürlichen Geschehens als Äußerungen eines einheitlichen Gesetzes zu begreifen. Die Einheit der Naturkräfte wurde schon lange geahnt, heute ist es, dank den Forschungen des leider zu früh verstorbenen Physikers Hertz, gelungen, sie wissenschaftlich zu begründen. Heute wissen wir, daß Schall, Wärme, Licht und Elektrizität auf Bewegungserscheinungen der Materie beruhen, heute erkennen wir mit staunender Ehrfurcht, daß das ganze Weltall in allen Äußerungen seines unendlichen Lebens dem Wirken desselben unveränderlichen Gesetzes gehorcht. Diese naturwissenschaftliche Weltanschauung beherrscht heute mit der zwingenden Logik des Beweises jeden gebildeten und denkenden Menschen, sie nötigt selbst den in ihre Kreise, der sich ihr gerne entziehen möchte. Und hier entsteht der geistige und sittliche Zwiespalt, der neben der wirtschaftlichen Not der Bevölkerung die Hauptgefahr unseres nationalen Lebens bildet. Denn dem festgefugten System der Naturerkenntnis steht ein Reich des Denkens und Empfindens gegenüber, das durch eine überwundene Weltauffassung seine begriffliche Prägung empfing, dem aber hinter der gebrechlich gewordenen Hülle ein edler Kern geistiger und sittlicher Ideen innewohnt. Aber dank der heutigen verkehrten Erziehung, die unserer heranwachsenden Jugend die richtige Einsicht in die wichtigsten modernen Wissensfächer vorenthält, fehlt jedes geistige Verständnis zwischen den Anhängern der alten und der neuen Auffassung: der Naturwissenschafter verachtet nur zu oft mit der veralteten Form auch den tiefen, unveräußerlichen Inhalt der alten Denk- und Glaubensformen; dem Theologen wiederum fehlt jedes

Verständnis für die geistige Größe der von ihm befeindeten Weltanschauung, er vermag nicht zu begreifen, daß die Kenntnis der Natur und ihrer ewigen Gesetze zu tieferer sittlicher und idealer Gesinnung und zu einer höheren Auffassung jener allumfassenden Macht hinführt, die wir Gott nennen.[1]) Das ist die Tragik

---

[1]) Schon oben (S. 24) habe ich bemerkt, daß die materialistische Richtung der Naturwissenschaften als eine notwendige Durchgangsstufe betrachtet werden muß, die mit derselben Notwendigkeit einer höheren Auffassung weichen mußte. Je mehr sich das Wissen von der Natur ausbreitete und vertiefte, desto handgreiflicher mußten dem menschlichen Geist die Grenzen entgegentreten, welche seinem Erkennen gesetzt sind. So wurde man durch die Forschung selbst genötigt, ein Reich des Absoluten anzuerkennen und dem Glauben an das unerforschliche Walten eines ursächlichen Weltgeistes sein Recht nicht nur für unser Gefühl, sondern auch für unser Denken zuzugestehen. Schön äußert sich hierüber M. Willkomm: „Wir kennen auf das genaueste die Gesetze und Wirkungen der Schwerkraft, der Adhäsion, der chemischen Affinität, der Krystallisation, der Elektrizität und des Magnetismus; wir haben uns diese Naturkräfte dienstbar gemacht, aber vermögen wir ihr Wesen zu ergründen? Wo kommen sie her und wie sind sie entstanden? Sind sie von Ewigkeit vorhanden gewesen, oder entstanden sie gleichzeitig mit den Elementen, durch deren Vereinigung die Stoffverbindungen hervorgingen, aus denen die Erde und vermutlich alle Weltkörper zusammengesetzt sind? Diese Fragen, denen sich noch viele beifügen ließen, die niemand zu beantworten vermag, müssen, sollte ich meinen, jedem denkenden und vorurteilsfreien Forscher die Überzeugung aufdrängen, daß eine Macht vorhanden gewesen ist und vorhanden sein muß, ewig und unendlich, die sowohl die Materie als die Naturkräfte und die ewig unwandelbaren Gesetze schuf . . .“ Moritz Willkomm, Über die Grenzen des Pflanzen- und Tierreichs und den Ursprung des organischen Lebens auf der Erde (Rektoratsrede an der deutschen Universität zu Prag), Prag, Calve 1888, S. 28—29. Vergl. mein Buch über: „Die deutsche Schule und das klassische Altertum“, S. 64, 169. Wie gerade die innigste Vertrautheit mit der Natur und ihren Gesetzen zu einer wahrhaft idealen und sittlichen Weltanschauung führt, dafür ist A. von Humboldt ein hervorragendes Beispiel (vergl. Kosmos I, 10, 18, 19, 23, 28, 35, 37). Ferner verweise ich auf Kollbach, Naturwissenschaft und Schule, S. 195, 198, 223. Auch hervorragende Historiker und Philosophen sind derselben Ansicht. So äußert sich Ranke: „Wie irrig ist es doch, Naturwissenschaft und Religion im Gegensatz gegeneinander zu denken! Ohne eine reine, dem Geist des Menschen entsprechende Religion, die man wirklich annahm und glaubte, wäre die Wissenschaft der Natur und des Menschen überhaupt nicht möglich geworden.“ Ranke, Weltgeschichte I⁴, 1. pag. 28. Vergl. auch Lotze, Mikrokosmos, Band I, S. IX. — Dem Studium der Naturwissenschaften wohnt eine solche Fülle idealer Kraft inne, wie sie von keinem anderen Fache auch nur annähernd ge-

unserer heutigen Zustände, die uns, falls nicht bald und gründlich geholfen wird, unerbittlich und unaufhaltsam einer geistigen Umwälzung entgegentreibt, deren Folgen wir kaum zu übersehen vermögen. Denn wie die wirtschaftliche Not nur durch große und selbstlose Einrichtungen gelindert und ihres drohenden Charakters entkleidet werden kann, so wird auch der geistige Bankbruch nur zu vermeiden sein, wenn es dem heranwachsenden, nach uns in die leitenden Stellungen tretenden Geschlecht gelingt, dem Kampf zwischen Wissen und Glauben seine Schroffheit zu nehmen und für die ewigen sittlichen und religiösen Wahrheiten eine neue, unserer heutigen wissenschaftlichen Erkenntnis entsprechende Form zu finden. Das ist die große Aufgabe der Versöhnung, von deren erfolgreicher Lösung die Zukunft unseres Vaterlandes abhängt. Unsere gesamte praktische Arbeit ruht auf den Naturwissenschaften und unsere ganze Auffassung der geistigen und sittlichen Probleme, soweit sie wissenschaftlich begründet ist, ist aus ihnen hervorgegangen: ein Verständnis unseres gesamten Kulturlebens ist ohne naturwissenschaftliche Durchbildung nicht möglich. Wenn wir deshalb mit Recht die Jugend in die Denkweise vergangener Völker und in die Anschauungen geistig und sittlich überwundener Zeitalter einführen, so muß mit größerem Rechte gefordert werden, daß die Naturwissenschaft als die Grundlage unserer modernen Kultur zu einem Hauptfach der Jugendunterweisung erhoben werde. Denn was bisher in dieser Beziehung von unseren höheren Schulen geleistet wurde, kann den praktischen und geistigen Bedürfnissen der Gegenwart auch nicht entfernt genügen. Die kümmerlichen Bruchstücke des Naturwissens, die den Gymnasiasten, den künftigen Inhabern leitender Stellungen in Staat und Gesellschaft, mit auf den Lebensweg

---

boten wird. Es ist ungemein wichtig, dem Schüler ein Verständnis für die Grenzen zu eröffnen, welche unserem Erkennen gezogen sind; dann wird er den „naturwissenschaftlichen Größenwahn" unterdrücken, dem der Mensch um so eher verfällt, je oberflächlicher seine Kenntnisse sind; dann wird er die Berechtigung und Notwendigkeit göttlicher Gedanken und idealer Mächte nicht nur empfindend, sondern auch denkend erfassen. Vergl. Güßfeldt, Die Erziehung der deutschen Jugend, Berlin, Paetel, 1890, S. 117—118 und Hornemann Die Zukunft unserer höheren Schulen, Hannover, Carl Meyer (G. Prior) 1887 vgl. 114—115.

gegeben werden, erregen teils unseren Spott, teils unsere Trauer, aber selbst die Realanstalten sind von einem gründlichen, den Zusammenhang des Naturganzen wahrenden Betriebe der Naturwissenschaften noch weit entfernt. Wie die ungeheure Menge der Naturerscheinungen zu beschränken und methodisch zu verarbeiten ist, wird weiter unten, bei der eingehenden Besprechung des Lehrstoffes, dargelegt werden.

2. Während das naturwissenschaftliche Denken das ganze geistige Leben der Gegenwart durchdrang, entwickelte sich zugleich eine zweite Idee, die der modernen Kultur eine ganz eigenartige Prägung verleihen sollte; es ist der Nationalitätsgedanke. Beide Kräfte streben nach entgegengesetzten Richtungen: die Naturwissenschaft ist Gemeingut der ganzen gebildeten Welt, sie führt uns über die Grenzen des Vaterlandes und unseres Weltkörpers hinaus in das schrankenlose Reich der Natur; das Heimatsgefühl zwingt uns in die Schranken der Sprache und Volksangehörigkeit zurück und setzt unserem Denken, Fühlen und Handeln engere Ziele. In ähnlicher Weise wie das naturwissenschaftliche Denken wirkt unser nationales Empfinden auf unsere gesamte geistige Auffassung ein. Ich habe die Entwickelung des Nationalitätsgedankens in meinem oben angeführten Buche ausführlich besprochen. Auch hier verweise ich auf die dort niedergelegten Erörterungen[1]) und begnüge mich mit einer kurzen Darlegung der Hauptgesichtspunkte.

Hervorzuheben ist zunächst die Thatsache, daß der Begriff der Nation seine volle Ausgestaltung erst in unserem Jahrhundert empfangen hat. Weder die Griechen noch die Römer waren eine Nation im heutigen Sinne des Wortes. Jene fühlten sich zwar als eine Vereinigung gleichgearteter Stämme gegenüber der Barbarenwelt, aber es ist ihnen nicht gelungen, die Verschiedenheit der einzelnen Landschaften in Gesetz, Sitte, Sprache und Religion zu Gunsten eines geeinten großen Gemeinwesens zu überwinden. Und ebenso scheiterte die Bildung einer römischen Nation an der Menge und Verschiedenheit der Völkerschaften, welche der römischen Herrschaft unterworfen waren. Im germanischen Mittelalter wiederum, in dem doch ein gewaltiger Vorrat ungeschwächter Volkskraft lebendig

---

[1]) Die deutsche Schule und das klassische Altertum, S. 64—73.

war, hinderte der übermächtige Einfluß der internationalen Kirche die volle Ausbildung des Nationalgefühls. Erst in unserem Jahrhundert wurden die Bedingungen geschaffen, welche die Zusammenfassung aller Schichten der Bevölkerung zu einer Volksgemeinschaft gleichen Geistes, d. h. zu einer Nation möglich machten. Neben der Schwächung der Kirchengewalt und der durch die französische Revolution herbeigeführten gesetzlichen Beseitigung der ständischen Schranken, sind es vor allem die auf die Mitarbeit aller Bürger begründeten Einrichtungen des staatlichen und gesellschaftlichen Lebens, welche diesen Wandel herbeigeführt haben. Ihren äußeren und vorläufigen Abschluß findet die Entwickelung des Nationalitätsgedankens durch die Schöpfung des deutschen Reiches. Im Anschluß an Fr. J. Neumann[1]) kann man den Begriff der Nation in heutigem Sinne folgendermaßen bestimmen: Die Nation ist eine größere, politisch geeinte Bevölkerung, die infolge hoher, eigenartiger Kulturleistungen, insbesondere in Litteratur, Kunst und Wissenschaft, ein eigenes, gemeinsames Wesen gewonnen hat, das sich auf weiten Gebieten von Geschlecht zu Geschlecht überträgt und vorzugsweise in gemeinsamer Kultursprache, gemeinsamen Charakterzügen, gemeinsamer Auffassung von Religion, Sittlichkeit und Sitte, sowie in einem lebhaft entwickelten Gefühl der Zusammengehörigkeit zur Äußerung gelangt. An dieser Auffassung gemessen erscheint unsere deutsche Nationalität als ein Ideal, das erst durch die ausdauernde und treue Arbeit der nachfolgenden Geschlechter annähernd erreicht werden kann. Wir haben in Deutschland zwei durch kirchliche Auffassung getrennte Bekenntnisse, wir haben Polen, Elsässer, Dänen, die zwar deutsche Staatsangehörige, aber keineswegs in ihrem Empfinden Deutsche sind, unter uns lebt ferner ein Volksstamm, die Juden, der sich durch ein besonderes Stammesgefühl, durch besondere Gattenwahl, durch besondere Religion, Sitten und Gebräuche von dem deutschen Wesen unterscheidet. Eine Beseitigung solcher Sonderheiten wird nur durch eine lange Entwickelung im nationalen Sinne erreicht werden können. Aber die volle Ausgestaltung des nationalen Empfindens und Denkens wird außerdem noch durch andere Übelstände ge-

[1]) Vergl. Fr. J. Neumann, Volk und Nation, S. 132.

hemmt, die gewissen Schwächen unserer geistigen Entwickelung zuzuschreiben sind. Der eine Übelstand liegt darin, daß die höhere Bildung sich seit dem Aufkommen des Humanismus im sechzehnten Jahrhundert immer weiter von der volkstümlichen Empfindung entfernt hat. Auf den älteren Humanismus des sechzehnten Jahrhunderts folgte der Einzug französischer Denkart in das deutsche Geistesleben, und gleich darauf schlug der philologische Neuhumanismus die deutsche Schule und damit die heranwachsenden Geschlechter in Fesseln, von denen wir uns noch heute nicht befreit haben. Damals erlosch die deutsche Volksseele, damals entstand jene charakterlose Eigenart, die den geistigen Erzeugnissen aller Zonen und Zeitalter größeres Verständnis entgegenbrachte als dem Empfinden und den Leistungen des eigenen Volkes. Wenn diese Entwickelung auch das Gute gehabt hat, unserem Volksgeist eine seltene Vielseitigkeit zu verleihen, so hat sie anderseits die volkstümlichen Kräfte unserer Nation und die Herausarbeitung einer eigenartigen deutschen Kultur schwer geschädigt. Durch die geistige und sittliche Bildung unseres Volkes geht ein tiefer Riß: die Klasse der Gebildeten und Studierten bildet in unserem Volke eine abgeschlossene Kaste, welche anders spricht, anders denkt und anders empfindet als die große Menge. Der Zugang zur höchsten Bildung geht durch den Geldbeutel, und die Teilnahme an der wissenschaftlichen Erkenntnis ist an die Erlernung einer besonderen Gelehrtensprache geknüpft, die nicht deutsch ist, sondern ihre Gedanken und Begriffe durch fremde Sprachbrocken ausdrückt.[1]) Unsere Bildung hat sich losgelöst von dem Empfinden und dem Denken des Volkes. Und hierin liegt der zweite Übelstand unserer geistigen Entwickelung: Die niederen Schichten des Volkes haben kein Verständnis für das Fühlen und für die geistigen Bedürfnisse der höheren, ebenso wie diese nicht vermögen, sich in die Seele der Ungebildeten hineinzuversetzen. Der Arbeiter geht durch die Straßen unserer Städte, er erblickt die Theater, Museen und Akademien:

---

[1]) Auch heute noch kommt den wenigsten der deutschen Gelehrten zum Bewußtsein, daß es Ehrensache des Forschers und Erfinders sein soll, neuen Entdeckungen und Erfindungen deutsche Namen zu geben. Ebenso verrät es einen bedauerlichen Mangel an deutschem Sinn, wenn der Präsident des Reichstages bei der Eröffnung des neuen Reichshauses die Versammlung mit einem lateinischen Segenswunsch begrüßte.

sie tragen als deutsche Bildungsanstalten eine lateinische Inschrift an ihrer Stirn, aber sie sagen dem armen Manne des Volkes nichts, denn die in ihnen aufgespeicherten Bildungsschätze sind nicht für ihn gesammelt, weil ihm die geistige Aufnahmefähigkeit fehlt, sie zu genießen. Aber wie soll es denn anders werden? Auf der einen Seite pflegt die höhere Schule ein weder unserer wissenschaftlichen Erkenntnis noch unseren nationalen Bedürfnissen entsprechendes Menschentum, das in der antiken Kulturwelt das verkörperte Ideal der menschlichen Gattung zu finden meint, auf der anderen Seite ergreift sozialdemokratische Denkart immer weitere Kreise selbst der Gebildeten und vernichtet deutsches Denken und Fühlen zu Gunsten einer vaterlandslosen Auffassung des menschlichen Lebens und der menschlichen Pflichten. Woher soll da die Vaterlandsliebe kommen? Ist sie etwa ein Gefühl, das jedem Volksangehörigen angeboren ist? Oder ist sie durch Verordnungen von oben her zu erzwingen oder durch Gebet für den König und durch die Veranstaltung patriotischer Feste zu erzeugen? Nicht doch, das alles sind gute und schöne Einrichtungen, aber sie versagen in Zeiten des Unglücks und der Heimsuchung. Denn wie Denken und Fühlen psychologisch untrennbar miteinander verbunden sind, so ist auch für ein Gefühl dieser Art die geistige Ausbildung notwendig und verantwortlich. Jenes tiefe Empfinden, welches das Heil des Vaterlandes über Eigentum, Familie und Partei, kurz über alles setzt, kann nur dann erzeugt werden, wann die heranwachsende Jugend in der deutschen Geschichte und Kultur wieder heimisch wird, wann durch liebevolle Vertiefung in das eigene Volkstum vaterländische Art sich zum unverlierbaren Besitz der einzelnen Volksgenossen gestaltet, und nicht zum wenigsten, wann alle Deutschen, Höhere wie Niedere, sich in der gleichen Denkart verständnisvoll begegnen. Auch hierin harrt ein Teil der sozialen Frage seiner Lösung. Und von wem sollte diese Lösung kommen können wenn nicht von der Schule? Es ist unser gutes Recht, noch mehr, es ist die heilige Pflicht der Selbsterhaltung, wenn wir für den deutschen Unterricht Luft und Raum in unseren Lehrplänen fordern. In höheren und niederen Schulen muß das Deutsche zum alles durchdringenden, alle sonstigen Kenntnisse in sich vereinigenden Hauptfach des Unterrichts werden. Die Schule hat die Pflicht, der ihr anvertrauten Jugend eine einheitliche, lückenlose, bis in die Einzel-

heiten gehende Kenntnis der deutschen Kulturentwickelung mit auf den Lebensweg zu geben. Ein durch treffende Schilderungen belebtes Bild unseres heimischen Bodens, der Schatz der allgemeinen und der örtlichen Sage, das Volkslied, die sinnigen Gebräuche in Religion, Recht und Sitte, das wirtschaftliche und häusliche Leben unserer Vorfahren, die politische Geschichte, die Geschichte der deutschen Kunst, die deutsche Litteratur alter und neuer Zeit, die Schicksale unserer großen Fürstengeschlechter, die Leistungen deutscher Erfinder und Entdecker und nicht zum wenigsten die Entwickelung des deutschen wissenschaftlichen Geistes, dargestellt in seinen hervorragenden Vertretern — das sind die Bestandteile eines Unterrichts, der unseren heutigen Bedürfnissen entspricht. Das Gewicht der hier angeführten sittlichen und sozialen Gründe, welche für die geforderte in das Einzelne gehende Behandlung des deutschen Kulturlebens sprechen, wird noch durch die heute erwiesene Thatsache verstärkt, daß auch die höchste Ausbildung der geistigen Fähigkeiten niemals durch Übungen sprachlich formaler Art, sondern nur durch einen begründenden und verknüpfenden sachlichen Unterricht, verbunden mit einer vertieften Behandlung der Muttersprache, zu erreichen ist. (Näheres hierüber im nächsten Kapitel.) [1])

So sind die Naturwissenschaften und die deutsche Sprache und Kultur die beiden Wissenskreise, welche als Hauptfächer der heutigen Bildungsanstalten betrachtet werden müssen. Von diesen beiden gebührt dem Deutschen der Vorrang, weil auch der naturwissenschaftliche Unterricht in seinen letzten Ergebnissen zu leitenden geistigen und sittlichen Grundbegriffen führt, die erst durch das Denken in den sprachlichen Formen der Muttersprache in ihrem psychologischen und logischen Gehalt völlig begriffen werden können.

---

[1]) Die vorstehenden Erörterungen geben zum Teil die Gedanken eines Vortrages wieder, den ich in der sechsten Generalversammlung des Vereins für Schulreform am 27. Mai 1894 in Berlin gehalten habe: Über die Aufgaben des deutschen Unterrichts in der Schule der Zukunft, abgedruckt in der Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen 1894, S. 49—55.

3. Die Erscheinungsformen des heutigen Kulturlebens können nicht verstanden werden ohne das eingehende Studium der Vergangenheit. Denn in ihr liegen die Wurzeln der heutigen Gesellschaftsformen, sie allein giebt den Schlüssel des Verständnisses für die eigenartige Entwickelung des modernen Geistes. Daher ist die Geschichte (im weitesten Sinne als die Summe alles Geschehenen) das dritte Hauptfach der modernen Bildung. Aber doch wohl nicht die Geschichte aller Kulturvölker und aller Zeiten! Die Geschichte in ihren zahlreichen Verzweigungen als die Darstellung der politischen und der sozialen Verhältnisse, der Entwickelung der sittlichen und religiösen Ideen, der Fortschritte in Kunst, Wissenschaft und Technik, der litterarischen Bewegungen ist ein so umfangreiches Gebiet, daß eine auch nur annähernde Beherrschung des in ihr enthaltenen Wissenstoffs kaum durch jahrelanges wissenschaftliches Studium einzelner hochbegabter Männer, geschweige denn durch die Unterweisung der Schule zu erreichen ist. Daher ist auch in der Schule eine weitgehende Beschränkung des Stoffs stets durchgeführt worden. Aber in der Auswahl der geschichtlichen Wissensgebiete scheiden sich die Auffassung der alten Schule und die Forderungen der Gegenwart. Dieser Gegensatz beruht auf der oben erörterten Veränderung in dem Inhalt des Begriffs Idealismus. Der Humanist erblickt in dem Studium der Antike die Gewähr jeder höheren geistigen Bildung, er hält insbesondere die geschichtlichen Erscheinungsformen, die sich bei den Griechen und Römern entwickelt haben, für Vorbilder, aus denen alle späteren politischen und rechtlichen Gestaltungen hervorgehen. Dieser Ansicht entsprechend machte das alte Gymnasium die Geschichte der antiken Völker zu einem Hauptfach, das in der Vollständigkeit eines Systems und mit weitgehender Vertiefung in die Einzelheiten betrieben wurde.[1]) Dabei kam die Geschichte der ganzen übrigen Kulturvölker und Zeiten ungebührlich zu kurz, und die Geschichte unseres Jahrhunderts seit den Freiheitskriegen wurde über-

---

[2]) Mit welch übertriebener Ausführlichkeit die römische Geschichte noch in neuester Zeit betrieben wurde, lehrt beispielsweise die Einsicht in die Mitteilungen Otto Fricks: Aus dem Geschichtsheft (römische Geschichte) meiner Obersekundaner. Lehrproben und Lehrgänge, Heft 8, 106—116 und **11**, 103—114.

haupt nicht behandelt. Gegenüber diesem veralteten Standpunkte zeigen die Lehrpläne von 1892 einen ganz bedeutenden Fortschritt. Der in ihnen der deutschen Geschichte zugestandene Raum entspricht annähernd unseren Forderungen, wenn auch der in ihr behandelte geschichtliche Stoff wesentlichen Änderungen unterworfen werden muß (siehe weiter unten bei der methodischen Darstellung des Geschichtsunterrichts). Aber trotzdem wird eine Behandlung der alten Geschichte im Zusammenhange und in systematischer Form gefordert. Die alte Geschichte genießt überdies den Vorteil, sich mittels der Lektüre der klassischen Schriftsteller wenigstens zum Teil auf Quellenkenntnis stützen zu können, während eine solche Vertiefung in die Quellen bei der deutschen Geschichte noch so gut wie ausgeschlossen ist. Indem man so beiden Standpunkten, dem humanistischen wie dem nationalen, gerecht werden will, hat man der Jugend ein stoffliches Zuviel aufgebürdet, das aus psychologischen und didaktischen Gründen durchaus unzulässig ist. Es bleibt deshalb nichts anderes übrig, als den Stoff noch bedeutend zu beschränken, und das kann nur auf Kosten der systematischen Vollständigkeit des alten Geschichtsunterrichts geschehen. Denn keinerlei Gründe sprechen dafür, einen solchen vollständigen Unterricht aufrecht zu erhalten. Die Wichtigkeit der antiken Geschichte für das Verständnis der modernen Kultur wird bedeutend überschätzt. Denn die Wurzeln unserer neueren Kultur liegen nicht im klassischen Altertum, sondern in jener Zeit, in der die Germanen in die Weltgeschichte eintraten. Sie haben, als die antike Kultur zusammenbrach, die Fundamente einer neuen Staats- und Gesellschaftsordnung gelegt, durch sie wurde in der Entwickelung der menschlichen Kultur eine höhere, über die Antike hinausgehende sittliche und geistige Lebensstufe vorbereitet. Die kulturhistorische Bedeutung unserer Vorfahren schildert Holtzendorf treffend mit folgenden Worten: „Die während des Mittelalters weltbeherrschende Macht des Germanentums bewährte sich in der Hervorbringung rechtlich anerkannter Gesellschaftsbildungen, deren Grundformen alle ursprünglich germanischen Staatsgründungen auf ihrem Entwickelungsgange begleiteten, somit als internationale, den äußeren Gegensatz der Staaten überbrückende Kulturerscheinungen aufgefaßt werden müssen: Adel, Rittertum, Fürstentum, geistliches Standesrecht, bürgerliches Stadtgewerbe, Bauernrecht, ländliche Unfreiheit gestalten sich allmählich, aus den-

selben Grundlagen germanischer Eroberung hervorgehend, zu europäischen Gesellschaftszuständen.“ Niemand wird ja leugnen, daß die antike Kultur in zahlreichen Fällen, teils fördernd, teils schädigend auf die moderne Entwickelung eingewirkt hat, aber „ebensowenig“, hier lasse ich wiederum Holtzendorf reden, „wie der Baustil mittelalterlicher Kirchen dadurch bestimmt wurde, daß Säulen aus heidnischen Kaiserpalästen als profanes Baumaterial den heiligen Stätten eingefügt wurden, kann dieses Anerkenntnis grundlegender Bedeutung für das Germanentum vermindert werden, wenn man zugiebt, daß auch das Germanentum die Kulturtrümmer der griechisch-römischen Welt in seine Evolution aufzunehmen genötigt war“. Durch diese Thatsachen werden unsere Forderungen vom wissenschaftlichen Standpunkte aus begründet. Sie werden zweitens durch den Umstand bestimmt, daß unser heutiges praktisches Bedürfnis ebensosehr wie unsere ideale Auffassung nur durch die Vertiefung in die deutsche Geschichte ihre Rechnung finden. Man erwäge drittens, daß die Schule eine Stätte allgemeiner Bildung, keine Fachschule sein soll. Wenn eine eingehende Vertiefung in vergangene Zeitalter auf der Universität oder im Privatstudium ihre volle Berechtigung hat, so hat die Schule höhere Gesichtspunkte allgemeiner Art zu berücksichtigen. Aus diesen Gründen kann lediglich die deutsche Geschichte in allen Zweigen der deutschen Kulturentwickelung ein Hauptfach des Unterrichts sein. Aus der Geschichte der antiken Völker sind nur jene Erscheinungen eingehend zu behandeln, welche auf die Gestaltung der deutschen Verhältnisse und des deutschen Geistes bestimmend eingewirkt haben und daher zum Verständnis der heimischen Kultur unerläßlich sind. Alles übrige ist nur in einer kurzen Übersicht zu erörtern. Dieselben Gesichtspunkte sind für die Geschichte der modernen Kulturvölker maßgebend. Unsere Forderungen bedeuten also, daß der universal-historische Standpunkt der Geschichtsbetrachtung zu Gunsten des nationalen Standpunktes verlassen wird: jener hat seine volle Berechtigung auf der Universität, aber dieser allein gehört in die allgemeine Bildungsschule.

Dadurch daß in den vorangehenden Erörterungen die Naturwissenschaften und die deutsche Kultur in ihrer heutigen Gestaltung wie in ihrer geschichtlichen Entwickelung als Hauptwissensgebiete

der modernen Bildung in Anspruch genommen wurden, ist die Abgrenzung des Bildungsstoffs in der deutschen Schule nach allgemeinen Gesichtspunkten bestimmt. Wie die Verarbeitung der Einzelwissenschaften nach den gewonnenen Grundsätzen, wie ferner ihre Verbindung mit den sprachlichen nnd technischen Hilfsfächern zu geschehen hat, ist Gegenstand der besonderen, weiter unten ausgeführten Untersuchung.

Zweiter Abschnitt.

Die allgemeine Bildung als Gegenstand der Erziehung und des Unterrichts.

Vorbemerkung.

Es ist nicht möglich, richtige Grundsätze für die Erziehung und den Unterricht aufzustellen, wenn die Einsicht in den Bildungsgang, d. h. die Kenntnis der psychologischen Gesetze, welche die Entwickelung des menschlichen Seelenlebens regeln, nicht vorhanden ist. Ohne die Hilfe der Psychologie bleibt die Pädagogik ein Handwerk; auf der Grundlage der Psychologie wird sie theoretisch zur Wissenschaft und erhebt sich praktisch zur Kunst. Die Notwendigkeit, die Pädagogik wissenschaftlich zu betreiben, wird heute in immer weiteren Kreisen anerkannt, auch die Unterrichtsbehörden haben sich dieser Auffassung gefügt, indem sie mit der Einrichtung der Seminarien den Weg zu der Ausbildung des Lehrerstandes auf der Grundlage wissenschaftlicher Pädagogik betreten haben. Daß hierdurch die Umgestaltung des höheren Schulwesens im Sinne der modernen Forderungen wesentlich gefördert werden wird, liegt auf der Hand: denn je mehr sich die richtige Einsicht in die Entwickelung des Kindes und die Kenntnis der dabei maßgebenden psychologischen Gesetze verbreiten, umsomehr muß das Unzulängliche und Schädliche der heutigen Einrichtungen in Unterricht und Erziehung sich dem allgemeinen Bewußtsein aufdrängen. Hier tritt, wie auf so vielen anderen Gebieten unseres Lebens, das geschichtlich Gewordene in einen schroffen Gegensatz zu der Erkenntnis der heutigen Zeit. Deshalb ist eine Darlegung der Mittel, die der wissenschaftlichen Pädagogik zur Förderung des Bildungsganges zu Gebote

stehen, nicht möglich, ohne zugleich das heutige System der Erziehung und des Unterrichts einer einschneidenden Beurteilung zu unterziehen.

Schon in dem einleitenden Kapitel (S. 6, 13—14) wurde darauf hingewiesen, daß die verschiedenen geistigen Äußerungen und Fähigkeiten, die wir mit einem Gesamtnamen als Seele bezeichnen, als Offenbarungen derselben einheitlichen und einheitlich wirkenden Kraft angesehen werden müssen, derart, daß im wirklichen Verlaufe des seelischen Lebens jede der Äußerungen, die uns in verschiedener Weise zum Bewußtsein kommen, ursächlich und innerlich mit jeder anderen zusammenhängt und mit ihr untrennbar verbunden ist. Wenn also der Psychologe zum Zwecke der Untersuchung mit den Begriffen Denken, Fühlen und Wollen drei verschiedene Äußerungen des Seelenlebens unterscheidet, so ist diese Zerlegung eben nur ein theoretisches Hilfsmittel, und der praktische Psychologe, d. h. der Lehrer, darf niemals vergessen, daß ihm in der Seele des Zöglings, die er zu bilden hat, ein einheitlicher geistiger Organismus gegenübersteht.

Unmittelbar kann der Unterricht nur durch die Erzeugung von Vorstellungen auf die bildungsfähige Seele einwirken. Vorstellungen aber werden durch jene Thätigkeit der Seele gebildet, die wir als Denken bezeichnen. Das Hauptziel jedes Unterrichts ist also immer die Bildung der Denkthätigkeit, die Ausbildung des Verstandes. Es giebt aber eine Reihe von Vorstellungen, die sittlich-religiösen und die ästhetischen, welche neben dem Verstande auch die Gefühlsthätigkeit in hervorragendem Grade beeinflussen. Die Ausbildung der Willensenergie läßt sich nicht an einen bestimmten Kreis von Vorstellungen anschließen, sondern sie erscheint als das Ergebnis einer besonderen Erziehung, die zwar mit den bearbeiteten Vorstellungsmassen zahlreiche Berührungspunkte hat, deren wesentlicher Erfolg aber von der in ihr herrschenden Zucht und Gewöhnung und in nicht geringem Grade von der Persönlichkeit des Erziehers abhängt. Jedenfalls beruht die Hauptthätigkeit des Unterrichts auf der Erzeugung von Vorstellungen, und demgemäß behandele ich in dem ersten, dem grundlegenden Kapitel dieses Abschnittes, die Ausbildung des Verstandes; sodann erörtert das zweite Kapitel die Ausbildung der sittlichen und religiösen Gefühle und das dritte Kapitel die Ausbildung des ästhetischen Empfindens.

Erstes Kapitel.

Die Ausbildung des Verstandes.

Wenn wir den einheitlichen und in seiner wirklichen Thätigkeit untrennbaren Denkprozeß zum Zwecke der Untersuchung in eine einzelnen Äußerungen zerlegen, so erhalten wir folgende Reihe:[1])

1. Physiologische Reize, 2. Empfindung, 3. Wahrnehmung, 4. Anschauung, 5. Vorstellung, 6. psychologische Verknüpfungen, 7. logische Begriffe, Urteile und Schlüsse 8. Ideen.

Psychologische Reize, seelische Empfindungen und Wahrnehmungen hat die Seele des Menschen mit der Tierseele gemein; bei der Anschauung aber und vollends bei der Bildung der Vorstellung tritt die Thätigkeit der Sprache leitend und gestaltend hinzu, indem die ineinander fließenden Vorstellungsmassen durch die Namengebung in feste Formen gefaßt werden und so die Grundlage zur Begriffsbildung liefern.

Die ersten sechs hier genannten seelischen Äußerungen fassen wir unter dem Begriff des niederen Gedankenverlaufs zusammen, weil die durch sie ermöglichten Gedankenverknüpfungen von jedem Menschen, ohne besondere Ausbildung und ohne daß er sich dessen bewußt würde, vollzogen werden.

Die logischen Begriffe, Urteile und Schlüsse, sowie das Denken der Ideen begreifen wir unter dem Namen des höheren Gedankenverlaufs, weil solche Denkthätigkeit bei dem ungebildeten Menschen nicht zu finden ist, sondern erst auf Grund einer besonderen Ausbildung der seelischen Fähigkeiten vollzogen werden kann.

Vom pädagogischen Standpunkt aus ist zu diesen verschiedenen Äußerungen der Seele folgendes zu bemerken:

A. Der niedere Gedankenverlauf.

1. Die Fähigkeit der Sinne, durch von der Außenwelt kommende Reize erregt zu werden, ist die Vorbedingung jedes seelischen Lebens.

[1]) Die nachfolgenden Ausführungen nehmen mehrfach Bezug auf: Ferd. Burckhardt, psychologische Skizzen zur Einführung in die Psychologie. Löbau i. S., J. G. Walde, 1894, ein Buch, das den Seminarien zur Unterlage ihrer psychologischen Studien nicht genug empfohlen werden kann.

2. Die Reizung der Nerven beruht auf physikalischen und chemischen Veränderungen, die in ihnen stattfinden. Auf uns unerklärliche Weise setzt sich der in den Nerven hervorgerufene Bewegungsvorgang im Gehirn in einen psychologischen Bewußtseinsakt um. Diesen psychischen Vorgang, d. h. die Aufnahme eines Sinnenreizes in die Seele, nennen wir Empfindung.

Die Fähigkeit der Nerven, von außen kommende Reize in sich aufzunehmen, kann durch Übung gesteigert werden.

Die Sinnesempfindungen werden durch die Sinnesnerven vermittelt. Diese liegen in besonderen Organen.

Die für die geistige Ausbildung wichtigsten Sinne sind der Gesichtssinn und der Gehörsinn.

Der Gesichtssinn liefert nur die Empfindungen der Lichtstärke und der Farbe; alle übrigen Anschauungen räumlicher und körperlicher Verhältnisse werden erst allmählich durch unbewußte Schlüsse aus der Erfahrung gewonnen. Der Gehörsinn liefert nur die Stärke, die Höhe und die Klangfarbe; die sonstigen Beziehungen, wie Richtung des Schalles, Entfernung und Beschaffenheit der Schallquelle werden gleichfalls allmählich durch unbewußte Erfahrungsschlüsse gewonnen.

Gesichtssinn und Gehörsinn sind weitgehender Ausbildung durch Übung fähig.

3. Mittelst der Erfahrung lernen wir allmählich, die Empfindungen, welche ein innerer Zustand unserer Seele sind, auf ihre außer uns liegenden Ursachen zu beziehen. Die auf einen Gegenstand außer uns bezogene Empfindung nennen wir Wahrnehmung.

Ein absichtliches und zweckmäßig geregeltes Wahrnehmen nennen wir Beobachtung.

4. Ein und derselbe Gegenstand der Außenwelt nötigt der Seele verschiedenartige Empfindungen auf. Die Seele verknüpft die verschiedenartigen Wahrnehmungen, welche derselben äußeren Quelle entstammen, zu einer Einheit. Diese Gesamtheit der Wahrnehmungen, die wir an einem Gegenstand der Außenwelt haben, nennen wir Anschauung.

Je genauer die einzelnen Merkmale eines Gegenstandes von der Seele erfaßt werden, desto deutlicher ist die Anschauung.

Je bestimmter ein Gegenstand mit Beziehung auf seine einzelnen

Merkmale von anderen Gegenständen unterschieden wird, desto klarer ist die Anschauung.

Der Begriff der Anschauung wurde ursprünglich nur von der Gesichtswahrnehmung gebraucht. Durch Kant wurde er auf die Wahrnehmungen auch der übrigen Sinne ausgedehnt. Als pädagogischer Kunstausdruck wurde er auch auf geistige Verhältnisse übertragen.

5. Die Seele ist vermittelst des ihr innewohnenden Erinnerungsvermögens (Reproduktion) imstande, Empfindungen, Wahrnehmungen und Anschauungen, die sie früher gehabt hat, wieder zu beleben. Diese Thätigkeit der Seele nennt man Vorstellen, das geistige Bild des sinnlich wahrgenommenen Gegenstandes heißt Vorstellung.

Die Gegenstände der Wirklichkeit liefern uns nur Gesamtvorstellungen, d. h. eine Vielheit in einem Bilde vereinigter Einzelvorstellungen.

Klare Einzelvorstellungen gewinnen wir durch die der Seele innewohnende Thätigkeit der Abstraktion, indem durch vergleichende Betrachtung einer Reihe von Gesamtvorstellungen dasselbe Merkmal als in ihnen allen vorhanden erkannt und als eine Einzelvorstellung erfaßt wird.[1])

Die Allgemeinvorstellung beruht gleichfalls auf der Thätigkeit der Abstraktion: sie enthält eine Vielheit gleichartiger Vorstellungen, die als einheitliche Vorstellung zusammengefaßt werden.

Je frischer die Empfindungen, je deutlicher und klarer die Anschauungen sich gestalten, desto deutlicher und klarer sind die Vorstellungen, desto länger bleiben sie in der Seele haften.

6. Die von der Seele gewonnenen Vorstellungsmassen werden miteinander verknüpft und zu einzelnen Vorstellungsreihen geordnet

---

[1]) Die Fähigkeit der Abstraktion hat sich der Mensch erst allmählich erworben. Noch heute giebt es zahlreiche wilde Völker, denen diese Fähigkeit fast gänzlich fehlt. Ihre Sprachen bilden keine Art- und Gattungsnamen, sie sind also nicht imstande, aus einer Anzahl von Gesamtvorstellungen die gleichartigen Merkmale zu abstrahieren. Vergl. G. Oppert, Die Verschiedenheiten des Sprachcharakters und deren natürliche Ursachen, Zschr. für Ethnologie Bd. XVI (1884) S. 12—13 und A. Ohlert, Die deutsche Schule und das klassische Altertum, S. 104.

durch die der Seele innewohnenden Kräfte der Assoziation und der Apperzeption.

Die Assoziation oder die Verknüpfung der Vorstellungen geschieht erstens nach dem Gesetze der Ähnlichkeit oder des Gegensatzes (innere Assoziation) und zweitens nach dem Gesetze der Zeitfolge oder des räumlichen Beisammenseins (äußere Assoziation).

Apperzeption nennen wir die eigentümliche Art, in der ältere, in der Seele bereits vorhandene Vorstellungen auf neu hinzutretende Vorstellungen bestimmend und umgestaltend einwirken.

Deutlich und bestimmt vollzogene und durch Übung befestigte Assoziationen sind die Vorbedingung für ein gutes Gedächtnis und für eine erfolgreiche Ausbildung des höheren Gedankenverlaufs.

B. Der höhere Gedankenverlauf.

Der niedere Gedankenverlauf vollzieht sich bei jedem normal beanlagten Menschen in derselben Weise, wenn auch in verschiedenen Graden der Deutlichkeit und Klarheit und immer so, daß er sich der psychologischen Gesetze, nach denen er seine Anschauungen Vorstellungen und Verknüpfungen bildet, nicht bewußt ist.

Der höhere Gedankenverlauf beruht auf einem bewußten Akt der Seele, indem bestimmte Vorstellungsverbindungen als besonders wertvoll für unsere Erkenntnis, für unsere sittlichen und für unsere ästhetischen Forderungen erkannt werden.

Als logische Begriffe, Urteile und Schlüsse bezeichnen wir solche Vorstellungen und Vorstellungsverbindungen, denen wir nach den Formen unseres Erkennens einen besonderen Denkwert beilegen müssen. Trägt ein Gedankenverlauf den Charakter der Notwendigkeit, d. h. kann sich aus bestimmten, gegebenen Voraussetzungen nur der eine, zwingende Schluß ergeben und kein anderer, so bezeichnen wir dieses Ergebnis als logisch und nennen die Gesetze, nach denen es zustande gekommen ist, Gesetze des logischen Denkens. Aus dem Begriff der Notwendigkeit folgt, daß wir solchen logischen Ergebnissen Allgemeingültigkeit beilegen, d. h. daß wir verlangen müssen, daß jeder normal Denkende ihre Richtigkeit anerkenne. Der logische Gedankenverlauf beruht auf solchen psychologischen Verknüpfungen, denen das besondere Merkmal der

Notwendigkeit und Allgemeingültigkeit inne wohnt: den logischen Begriffen, Urteilen und Schlüssen entsprechen also als psychologische Vorstufen psychologische Begriffe, Urteile und Schlüsse, denen jenes Merkmal fehlt.

Die an eine sprachliche Form geknüpfte (Gesamt-, Allgemein- oder Einzel-) Vorstellung nennen wir einen psychologischen Begriff. Jeder Mensch denkt in Begriffen, das heißt, er benutzt die ihm geläufigen sprachgeformten Vorstellungen zu Gedankenverknüpfungen. Aber da er den Begriff nicht selbst erzeugt, sondern ihn in seiner sprachlichen Form im Zusammenleben mit anderen Menschen als fertiges Gebilde aufgenommen hat, so ist seine Kenntnis der in der Sprachform vereinigten Vorstellungsmerkmale, je nach seiner Erfahrung und je nach seiner geringeren oder größeren geistigen Ausbildung, mehr oder minder unvollkommen. Erst das gesetzmäßige Denken gewinnt aus der Vorstufe des psychologischen Begriffs das, was wir einen logischen Begriff nennen. Der logische Begriff enthält immer die Zusammenfassung eines durch wissenschaftliche Untersuchung gewonnenen Ergebnisses. Der psychologische Begriff ist unklar, d. h. der ihn Denkende ist nicht imstande, ihn von ähnlichen oder Grenzbegriffen scharf zu unterscheiden.[1]) Der logische Begriff ist klar, d. h. er wird durch die Kenntnis der ihm ausschließlich zukommenden Merkmale bestimmt von allen anderen Begriffen abgehoben. Der psychologische Begriff ist unvollkommen oder undeutlich, d. h. der ihn Brauchende kennt nur einen Teil seiner Merkmale. Der logische Begriff hingegen ist vollkommen oder klar, d. h. sein Inhalt ist durch das bewußte Erfassen sämtlicher ihm zukommenden Merkmale vollständig bekannt. Endlich wird der psychologische Begriff nicht in der Notwendigkeit der in ihm verknüpften Merkmale verstanden, während die Merkmale des logischen Begriffs unmittelbar aus der Setzung des Begriffs erfaßt werden.[2])

---

[1]) So werden z. B. wenige allgemein Gebildete imstande sein, zwischen den beiden Begriffen Eigentum und Besitz, die juristisch scharf von einander geschieden sind, den richtigen Unterschied zu machen.

[2]) So kennt z. B. der physikalisch Ungebildete das Thermometer nur als ein Werkzeug zum Messen der Temperatur und dürfte kaum imstande sein, über die verschiedenen Arten dieses Werkzeuges sowie über seine sämtlichen Bestandteile befriedigende Auskunft zu geben. Der Meteorologe hingegen hat den Begriff des Thermometers nach allen Richtungen vollkommen erfaßt.

Es ist die Aufgabe der Wissenschaft, psychologische Begriffe in logische zu verwandeln.

Urteil nennen wir eine Gedankenverknüpfung, die aus der Zerlegung einer Gesamtvorstellung in zwei miteinander verbundene Teile hervorgeht. (Ur-teil: erste, ursprüngliche Teilung.) Das Urteil entsteht als das Ergebnis äußerer oder innerer Wahrnehmung durch das Wirken der Apperzeption.[1]) Jeder Mensch denkt in Urteilen, sie werden aber nicht durch bewußte Denkthätigkeit auf die Richtigkeit der in ihnen enthaltenen Teilvorstellungen geprüft und sind daher unvollkommene, psychologische Urteile. Erst wenn ein solches Urteil das Ergebnis einer wissenschaftlichen Erkenntnis ist, die uns nötigt, die Verknüpfung der Teilvorstellungen als notwendig zu erfassen, wird es zum logischen Urteil.

Ein Urteil aus einem anderen ableiten, nennen wir folgern; ein Urteil aus zweien oder mehreren ableiten, nennen wir schließen. Solche Folgerungen und Schlüsse sind zunächst und in den meisten Fällen rein psychologisch: sie entstehen aus der Vergleichung zweier oder mehrerer Urteile durch die Wirkung der Apperzeption, also völlig unbewußt. Jeder, auch der ungebildete Mensch denkt in Folgerungen und Schlüssen; auch den höheren Tieren ist eine gewisse Schlußfähigkeit nicht abzusprechen. Aber ein logischer Schluß liegt erst dann vor, wenn sich aus zwei oder mehreren gegebenen Voraussetzungen eine neue Erkenntnis mit Notwendigkeit und mit Bewußtsein ergiebt.

Nach dem Vorgange Apelts[2]) unterscheide ich drei Verhältnisse des Denkens im Urteil: 1) das Verhältnis des Prädikats zum Subjekt, 2) das Verhältnis des Grundes zur Folge, 3) das Verhältnis der Teile zum Ganzen.

Da nun im Schlusse das Besondere dem Allgemeinen untergeordnet wird, so giebt es auch drei Verhältnisse der logischen Unterordnung, und wir unterscheiden demgemäß drei Arten des Schlusses.

1. Die kategorische Unterordnung des Subjekts unter das Prädikat bezeichnet das Wesen des kategorischen Schlusses.

---

[1]) Vergl. meine „Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts,“ Hannover, C. Meyer (G. Prior) 1893, S. 36—37.

[2]) E. F. Apelt, Die Theorie der Induktion. Leipzig, W. Engelmann, 1854.

2. Die hypothetische Unterordnung der Folge unter den Grund bezeichnet das Wesen des hypothetischen Schlusses.

3. Die divisive Unterordnung der Teile unter ein logisches Ganzes bezeichnet das Wesen des divisiven Schlusses.

Wird der Inhalt eines Begriffes aus seinen wesentlichen Merkmalen zusammengesetzt, so entsteht ein konjunktives Urteil.

Wird der Umfang eines Begriffes nach seinen Einteilungsgliedern bestimmt, so entsteht ein disjunktives Urteil.

Dementsprechend giebt es zwei Arten von divisiven Schlüssen, die konjunktiven und die disjunktiven.

Der disjunktive Schluß heißt Induktion.

Die Anwendung dieser drei Schlußarten fördert unsere Erkenntnis in verschiedener Weise. Die Quellen unserer Erkenntnis beruhen einmal auf den durch die Sinne uns zugeführten Erfahrungsthatsachen und zweitens auf Erkenntnissen der reinen Vernunft. Die Vernunfterkenntnisse sind entweder mathematische (durch unmittelbare Anschauung gewonnene) oder philosophische (durch die Verknüpfung der Begriffe gewonnene). Dementsprechend giebt es drei verschiedene Arten von Erkenntnissen: empirische, mathematische und philosophische.

Jede der drei verschiedenen Arten der Erkenntnis beruht auf der Anwendung eines verschiedenen Schlußverfahrens:

1. Die Philosophie ist eine Erkenntnis aus bloßen Begriffen. Sobald es sich um solche begriffliche Erkenntnis handelt, tritt das kategorische Schlußverfahren ein: der kategorische Schluß verläuft in bloßen Begriffen.

2. Die Mathematik ist eine Erkenntnis durch Begriffe aus reiner Anschauung. Bei dieser Wissenschaft werden aus einfachen Axiomen durch die Unterordnung der Folge unter den Grund neue zusammengesetzte Erkenntnisse abgeleitet. Daher arbeitet die Mathematik mit der hypothetischen Schlußart.

3. Bei allen auf der Erfahrung beruhenden Wissenschaften werden die einzelnen Thatsachen in einem Ganzen zusammengefaßt. Sie beruhen also auf der Anwendung des divisiven Schlusses.

Die Naturwissenschaften beruhen auf der Anwendung der Induktion, welche die Mannigfaltigkeit der Naturerscheinungen dem Wirken bestimmter Gesetze unterordnet.

Es muß mit Rücksicht auf die Folgerungen, welche die Pädagogik aus den bisher erörterten Thatsachen zu ziehen hat, nochmals hervorgehoben werden, daß diesen drei Arten von logischen Schlüssen, welche der höheren Gedankenarbeit dienen, psychologische Vorstufen entsprechen, welche ohne weiteres im Umkreise des niederen Gedankenverlaufs vollzogen werden. Auch das Kind wie der ungebildete Mensch schließt nach Begriffen und nach dem Verhältnis von Grund und Folge, auch er bethätigt eine rein empirische Induktion, indem er Teilvorstellungen zu einem Ganzen vereinigt. Sein Denken verläuft in Assoziationen, die die äußere Form der logischen Schlüsse haben. Diese psychologischen Vorstufen werden aber erst zu logischen Schlüssen, wenn das Merkmal der Notwendigkeit zu ihnen hinzutritt. Zu der Erkenntnis der in einem logischen Schlusse liegenden Notwendigkeit gelangen wir erst durch ein wissenschaftliches Verfahren, das auf der Anwendung gewisser Gesetze, Forschungsgrundsätze und Leitgedanken beruht. Die Fähigkeit, ein solches Verfahren anzuwenden, beruht aber auf geistiger Ausbildung und wissenschaftlicher Erkenntnis, welche erst erworben werden müssen.

Die Pädagogik hat daraus den Schluß zu ziehen, daß die Einübung der Formen, in denen sich das Schließen vollzieht, nicht Gegenstand der Unterweisung zu sein braucht, da jeder normal beanlagte Mensch die äußeren Schlußformen ohne weiteres beherrscht.

Wohl aber muß das wissenschaftliche Verfahren, welches zu logischen Schlüssen führt, in sorgfältiger und langjähriger Arbeit erlernt und geübt werden. Welche Wissensgebiete sich hierzu eignen und welche nicht, und welche Methode hierbei allein zum Ziele führt, das ist Sache einer besonderen Untersuchung (siehe weiter unten).

8. Die Ideen. Die Form des Denkens, welche über die Begriffe hinausgeht und sich aus ihnen entwickelt, nennen wir die Idee. Aus der Denkarbeit der gebildeten Menschheit haben sich im Laufe der Jahrhunderte eine Anzahl von Allgemeinbegriffen entwickelt, welche zugleich Grundlage unseres wissenschaftlichen Denkens, unseres ästhetischen Empfindens und unseres religiös-sittlichen Handelns geworden sind, und die als geistige, über der Erscheinungswelt schwebende Mächte unser gesamtes Leben bestimmen

und leiten. Solche Allgemeinbegriffe nennen wir Ideen. Der Geist der einzelnen Menschen erfaßt die Idee in vollem Sinne des Begriffs, wenn er sie in ihrer heutigen Bedeutung nach allen ihren Merkmalen kennt, wenn er sie zweitens in dem Wandel ihrer Bedeutung im Laufe der geschichtlichen Entwickelung begriffen hat. „Vollkommen gedacht wird die Idee nur durch eine der Wirklichkeit entsprechende Begriffsreihe, welche subjektiv für menschliche Erkenntnis immer eine offene, vielleicht auch objektiv eine unendliche ist.“[1]) Da unser sittliches Handeln auf dem Wirken der Ideen beruht, so erreicht der Bildungsgang erst mit dem Verständnis der in der Gegenwart wirksamen Ideen seinen (vorläufigen) Abschluß. Der Unterricht hat sich also nicht auf die Aufgabe zu beschränken, der Jugend eine Summe verschiedenartiger Kenntnisse mitzugeben, sondern sein wesentliches Ziel ist, natürlich in der durch das jugendliche Alter gebotenen Beschränkung, die Schüler in das Verständnis jener religiös-sittlichen, wissenschaftlichen und ästhetischen Ideen einzuführen, welche im Leben des deutschen Volkes und der gebildeten Menschen wirksam sind.

Der Gedankenverlauf vollzieht sich bei jedem normal beanlagten Menschen nach den erörterten psychologischen Gesetzen, aber das Ergebnis ist je nach der psychologischen Aufnahmefähigkeit, je nach der größeren oder geringeren Energie der psychologischen Verknüpfungen und je nach der Ausbildung der Fähigkeit im logischen Denken bei den verschiedenen Menschen sehr verschieden. Bei dem schwach- oder minderbegabten, wie bei dem ungebildeten Menschen vollzieht sich die seelische Thätigkeit langsam und mehr oder minder unvollkommen, der geistig begabte und zweckmäßig ausgebildete Mensch erfaßt die äußeren Eindrücke schnell und richtig und verknüpft sie in psychologisch und logisch vollkommener Weise: so ist auch das Ergebnis, d. h. der Grad der geistigen Ausbildung, dort ein unvollkommenes, während es hier eine hohe Stufe der Vollkommenheit erreicht. Woher kommt das? Wir haben den Grund dafür in einer Anzahl von Hindernissen zu suchen, die teils auf

---

[1]) M. Lazarus, Über die Ideen der Geschichte, Zschr. f. Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft, hrsg. von Lazarus und Steinthal. Bd. III (1865) S. 453. Vergl. meine „Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts,“ S. 36.

der psychologischen Organisation selbst beruhen, teils aus dem eigenartigen Verhältnis entspringen, in welchem das Denken zur Sprache steht. Solche Hindernisse werden überwunden durch Antriebe des Willens und durch eine zweckmäßige Art der geistigen Ausbildung. Die Pädagogik hat diesen eigenartigen Hemmungen der geistigen Entwickelung bisher viel zu wenig Beachtung geschenkt. Sie müssen hier um so eingehender erörtert werden, als von der richtigen Einsicht in ihr Wesen die erfolgreiche Gestaltung des gesamten Unterrichtsverfahrens sowie die Anordnung des Lehrplanes abhängen.

A. Die Hindernisse der psychischen Organisation.

Das Kind tritt bewußtlos in das Leben ein. Die seelischen Fähigkeiten, deren es sich in seinem späteren Leben bedienen soll, sind in ihm noch völlig unentwickelt: sie sind nur in der Anlage vorhanden. Auch das Gehirn, der Sitz des seelischen Lebens, ist beim kleinen Kinde noch nicht völlig ausgebildet, es gestaltet sich aus zugleich mit dem Wachstum des ganzen Körpers und erreicht seine volle physiologische Reife erst mit dem Eintreten der Pubertät. Wird ein Mensch von Jugend auf von allen äußeren Eindrücken und von jedem Verkehr mit seinesgleichen abgeschlossen, so bleiben die Sinne wie alle geistigen Fähigkeiten unentwickelt, er erhebt sich nicht über die Stufe des Tieres. Die Sinne bedürfen wie die seelischen Thätigkeiten der Ausbildung, erst vermittelst einer oft wiederholten Einübung vollbringen sie das, was sie leisten können und leisten sollen. Ehe das Kind eine zielbewußte Erziehung empfängt, entwickelt sich sein geistiges Leben durch das Wirken der es umgebenden äußeren Eindrücke und im Verkehr mit den Hausgenossen, vor allem mit der Mutter. Die geistige Arbeit, die das Kind in den beiden ersten Lebensjahren leistet, ist ungeheuer. Die Zeit, bis zu welcher das Kind zu einer beschränkten Ausdrucksfähigkeit gelangt, ist verschieden, je nach der mehr oder minder verständigen Art, in der sich die Mutter mit dem Kinde beschäftigt. Im allgemeinen ist der Prozeß, in dem das Kind lernt, seine seelischen Anschauungen und Regungen sprachlich zu bezeichnen, mit dem Beginne des fünften Lebensjahres zu einem vorläufigen Abschluß gelangt.[1]) Die sprachliche Entwickelung wird weiter unten

[1]) Vergl. über die geistige Entwickelung in den ersten Lebensjahren den Aufsatz von Richard Weber, Entwickelung der Gehirnthätigkeit beim Kinde,

behandelt werden, hier kommt es zunächst auf die Art an, in der sich das psychische Leben selbst entwickelt. Die erste Stufe der seelischen Entwickelung ist die Bildung der Anschauung, da mit ihr die geistige Thätigkeit noch an den physiologischen Eindrücken der Wirklichkeit haften bleibt. Da zeigt sich nun die bemerkenswerte, für die Pädagogik ungemein wichtige Thatsache, daß das Kind von den Gegenständen der Außenwelt nur Gesammteindrücke empfängt, aber keine vollkommenen Anschauungen von ihnen bildet. Zur vollkommenen Anschauung gehört das bewußte Erfassen aller der einzelnen Merkmale, welche einen Gegenstand von einem anderen unterscheiden. Diese Merkmale werden von dem Kinde teils undeutlich, teils gar nicht wahrgenommen, es hat keine deutlichen Wahrnehmungen, sondern empfängt nur ein ungefähres Bild, welches gerade ausreicht, den Gegenstand von anderen Gegenständen zu unterscheiden, das aber keine Kenntnis des Gegenstandes in allen seinen Teilen ermöglicht. Der Grund für diese Unvollkommenheit des sinnlichen Auffassens ist in der unausgebildeten Natur des Gesichtssinnes zu suchen. Der Gesichtssinn liefert, wie oben (S. 47) erörtert wurde, nur die Empfindungen der Lichtstärke und der Farbe. Erst durch oft wiederholte Übung im Sehen, verbunden mit der Thätigkeit psychologischen Schließens, gelangt der Mensch allmählich dahin, alle jenen anderen Eindrücke zu erfassen, welche der Erwachsene mit der Gesichtsempfindung in mehr oder minder vollkommener Weise verknüpft. Dahin gehört zunächst die Fähigkeit, den geschauten Gegenstand an einer bestimmten Stelle im Raum zu lokalisieren, worauf beispielsweise die Schätzung von Entfernungen beruht; dahin gehört ferner die richtige Auffassung der körperlichen Formen und körperlichen Verhältnisse, welche ihre höchste Ausbildung im perspektivischen Sehen erreicht; dahin gehört endlich die Fähigkeit, die einzelnen Merkmale eines Gegenstandes

---

im Sonntagsblatt, Nr. 6 der Königsberger Hartungschen Zeitung (10. Februar 1895), abgedruckt aus einem größeren Werke des Verfassers: Das Kind von der Wiege bis zur Schule. Berlin, Hugo Steinitz, 1895. — H. Grabs, Psychologische Beobachtungen über die geistige Entwickelung eines Kindes in den ersten vier Jahren. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, hrsg. von Ziller, Bd. 18 (1886), S. 31—48; sowie die bekannten Werke von W. Preyer, Die Seele des Kindes und von L. Strümpell, Psychologische Pädagogik und pädagogische Pathologie.

von dem Gesamtbilde abzuheben und geistig aufzufassen. Solche Leistungen des Gesichtssinnes ergeben sich nur durch lange Übung: aufmerksames Verweilen bei dem Gegenstande und allseitige, zweckmäßig angestellte Beobachtung sind nötig, um zu klaren Wahrnehmungen und damit zu vollkommenen Anschauungen zu gelangen. Die Anschauungen des Kindes sind unvollkommen und die Anschauungen des heranwachsenden Menschen bleiben unvollkommen, wenn die Erziehung nicht den Gesichtssinn durch langdauernde, immer wiederholte Übungen vervollkommnet. Die Anschauungen werden zum allergrößten Teile durch den Gesichtssinn gewonnen, aber ihm treten die Leistungen der übrigen Sinne helfend und ergänzend zur Seite. Sie müssen also gleichfalls in entsprechender Weise ausgebildet werden.

Mit der Bildung der Vorstellung giebt die Seele die Berührung mit der Wirklichkeit auf und beschränkt sich auf ihr inneres Leben. Die Vorstellung ist, wie oben (S. 48) erörtert wurde, das geistige Bild eines früher wahrgenommenen sinnlichen Gegenstandes. Daraus folgt, daß sie mit den ihr vorangegangenen Ergebnissen der seelischen Thätigkeit auf das engste zusammenhängt und durch sie in ihrer Eigenart bestimmt wird. Ist die Wahrnehmung unvollständig, die Anschauung unklar und unvollkommen, so müssen der Vorstellung dieselben Mängel anhaften. Daher sind beim Kinde, wie die Anschauungen, so auch die Vorstellungen unvollkommen. Wir bilden aber nicht nur Vorstellungen als Bilder sinnlicher Gegenstände, sondern auch solche Vorstellungen, die sich auf rein geistige Verhältnisse beziehen. Das sind die Einzel-, Gesamt- und Allgemeinvorstellungen. Zu ihnen gelangen wir durch die Thätigkeit der Abstraktion (vgl. oben S. 48). Es giebt Völker, deren Sprachen keine Gattungsnamen schaffen, keine Fürwörter und kein grammatisches Geschlecht besitzen, folglich fehlt jenen Völkern die Fähigkeit der Abstraktion.[1]) Das Abstraktionsvermögen ist also eine Thätigkeit der Seele, die dem Menschen nicht angeboren ist, sondern die sich erst im Laufe einer langen natürlichen Entwickelung herausgebildet hat. Aber wie verhält es sich mit dieser Fähigkeit bei unseren Kindern? Die Frage ist noch nicht genügend untersucht, aber so viel steht fest, daß sich das Vermögen, abstrakte

---

[1]) Vergl. oben S. 48 Anm.

Vorstellungen selbständig zu bilden, verhältnismäßig sehr spät entwickelt. Nach meinen Beobachtungen ist es beispielsweise nicht möglich, gewisse grammatische Abstraktionen, mit denen unsere Philologen in naiver Unschuld bereits auf den unteren Klassen arbeiten, Kindern unter vierzehn Jahren zum wirklichen Verständnis zu bringen. Jedenfalls ist die Fähigkeit, Abstraktionen selbstständig zu vollziehen, bis zum Eintritt der Pubertät mehr oder minder unentwickelt, sie bleibt unentwickelt, wenn sie nicht zum Gegenstand sorgfältiger und planmäßiger Erziehung gemacht wird (vgl. weiter unten). Ebenso fehlt dem unerwachsenen und unausgebildeten Menschen die logische Denkthätigkeit: diese ist immer nur das Ergebnis eines lange Vorbereitung erfordernden und auf häufiger Übung beruhenden zweckmäßigen Unterrichts.

B. Die Hindernisse der Sprache.

Die Entwickelung der Sprache hängt mit der Entwickelung des Denkens unauflöslich zusammen. Daraus erklärt sich, daß die ersten erkenntnistheoretischen Untersuchungen, welche angestellt wurden, mit einer Zergliederung der sprachlichen Formen begannen; daraus erklärt sich ferner, daß das Studium der Sprache überall, wo das geistige Leben einen gewissen Höhepunkt erreichte, als eine der wichtigsten Angelegenheiten der Wissenschaft betrachtet worden ist. Wenn aber die Philologen der neuhumanistischen Schule aus dieser Thatsache die Behauptung ableiteten, daß das Studium der lateinischen Sprache das vorzüglichste Mittel zur Ausbildung der geistigen Fähigkeiten sei, so waren sie in einem Irrtum befangen, der erst durch die Untersuchungen der letzten zwanzig Jahre endgültig widerlegt worden ist: sie verwechselten das Studium fremder Sprachen mit der tiefgreifenden Wirksamkeit der Muttersprache. Die Fähigkeiten, welche durch die Erlernung fremder Sprachen ausgebildet werden können, stehen mit der geistigen Entwickelung nur in einem sehr bedingten Zusammenhang; jedenfalls ist ein solches Studium nicht imstande, jene Übungen und Kenntnisse zu ersetzen, auf denen die höhere Ausbildung des Geistes beruht. Die Muttersprache aber ist allerdings die Form, in der sich das Denken des Menschen notwendig vollzieht: sie schafft erst die Möglichkeit, die fließenden Wahrnehmungen, Anschauungen und Vorstellungen

klar zu erfassen, sie verdeutlicht das Verhältnis der psychologischen Verknüpfungen zu einander, und sie erst ermöglicht die Entwickelung des höheren Gedankenverlaufs. So ist ohne Beherrschung der Muttersprache und ohne Verständnis für ihre Gestaltung keine höhere geistige Ausbildung möglich.

Wenn wir nun der Frage näher treten, in welcher Weise die Muttersprache auf den Geist einwirkt, so müssen wir hier zwischen der Gesamtleistung der Sprache und ihrer Thätigkeit bei der Entwickelung des einzelnen unterscheiden. Die Sprache als Ausdruck des Volksgeistes ist die getreue Genossin der Kultur: jede neue Entdeckung und Erfindung, jede neue geistige Erkenntnis läßt ihre Spuren in der Sprache zurück, und so ist die Geschichte der sprachgeformten Begriffe zugleich eine Geschichte des Menschengeistes in seinen höchsten Leistungen wie in seinen Irrtümern. Aber diese nie aufhörende Arbeit ist das Werk weniger auserlesener Geister: die bedeutenden Männer sind es, welche wie den geistigen Fortschritt so auch die Sprache schaffen: sie bannen sprachgewaltig und denkkräftig den neuen Gedanken in die sprachliche Form, ihnen ist die Sprache ein gewaltiger Förderer ihres Denkens und ein willkommenes Hilfsmittel ihrer geistigen Leistungen.[1]) Ganz anders wirkt die Sprache auf die Seele der großen Masse. Bei dem Durchschnittsmenschen, der nicht selbständig zu denken vermag, sondern gewöhnt ist, anderen nachzudenken, bildet die Sprache ein schwer zu überwindendes und selten überwundenes Hindernis seiner geistigen Entwickelung. Und bei dem unentwickelten Menschen ist dieses Hindernis besonders groß. Woher kommt das? Das Talleyrand zugeschriebene, aber schon bei Plutarch vorkommende Wort: die Sprache ist dem Menschen gegeben, um seine Gedanken zu verbergen, ist mehr als ein geistreicher Ausspruch. Es enthält eine tiefe psychologische Wahrheit, die erst in neuester Zeit in ihrer vollen Bedeutung begriffen ist, deren Anwendung auf die Wissenschaften, vor allem auf die Pädagogik, aber noch aussteht. In der ganzen philosophischen Forschung von Plato bis auf Hegel vererbt sich ein grundlegender Fehler von Jahrhundert zu Jahrhundert, von Geschlecht zu Geschlecht: es ist die irrtümliche Meinung, daß der Wortbegriff die Sache selbst sei, daß mit der sprachlichen Form

[1]) Vergl. meine „Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts“, S. 121.

zugleich der durch sie vertretene Inhalt gegeben sei, und daß infolgedessen durch dialektische Zerlegung der sprachlichen Begriffe Erkenntnisse zu gewinnen seien. Erst in neuester Zeit wurde durch die Arbeiten solcher Männer wie Eucken, Paul, Wundt, Biese die täuschende Natur des Wortes erkannt, erst in neuester Zeit hat man gelernt, Wortformen und Wortinhalt scharf von einander zu trennen. Diese Thatsache findet ihre Erklärung in der Art, wie die Sprache entsteht und sich weiter entwickelt. Das Wort benennt niemals einen Gegenstand als Gesamterscheinung, sondern immer nur ein einzelnes Merkmal dieses Gegenstandes, das als besonders hervorstechend von der Seele apperzipiert wurde. War einmal eine bestimmte Benennung eines einzelnen Merkmals geschaffen, so wurden alle übrigen nicht bezeichneten Merkmale unter dieser Benennung mitverstanden. Das Wort ist also Symbol des Inhaltes, nicht der Inhalt selbst. Dieses Verfahren wurde in der frühesten Kindheit der Sprache nur auf sichtbare Gegenstände angewendet, aber es wurde fortgesetzt, sobald sich das Bedürfnis herausstellte, geistige Verhältnisse und Beziehungen sprachlich auszudrücken. Sämtliche abstrakten Begriffe und Sprachformen gehen auf Benennungen sinnlicher Dinge zurück; thätig waren hier Abstraktion und metaphorische Übertragung: ein einziges Merkmal genügte, um durch Analogieschluß einen neuen geistigen Begriff zu schaffen. Nun konnte sich die Sprache aber nur so weiter entwickeln, daß der vorhandene Sprachstoff von dem einen zum andern, von den Eltern auf die Kinder, von Geschlecht zu Geschlecht übertragen wurde. Die gesamte Menge der Volksgenossen verhält sich zu dem Schöpfer eines bestimmten Sprachbegriffs empfangend: während er die symbolische Wortbenennung mit dem durch sie vertretenen Inhalt verknüpft, empfangen alle anderen eben nur die Wortform, nicht den durch sie angedeuteten Inhalt. Das bedeutet, daß mit der Mitteilung der Wortform durch die Sprache noch keineswegs das Verständnis des Wortinhaltes gegeben ist: ein Verständnis tritt erst ein, wenn beide, der Sprechende und der Hörende, den durch das Wort angedeuteten Inhalt in derselben Weise und nach allen seinen Merkmalen denken.[1]) Hierin eben liegt das ge-

[1]) Das Verhältnis der Sprache zum Verständnis habe ich ausführlich erörtert in meiner „Allgemeinen Methodik des Sprachunterrichts“, S. 83—132.

waltige Hindernis, welches die geistige Entwickelung des Kindes und des heranwachsenden Menschen hemmt und schädigt. Betrachten wir zur Erläuterung dieser Thatsache das Kind im Fortgange seiner Entwickelung. Seine erste Arbeit besteht darin, die in seiner Umgebung befindlichen Gegenstände mit den von der Mutter vorgesagten oder aus der Unterhaltung der Hausgenossen gelernten Wortformen zu verknüpfen. Zwar hat das Kind, wie wir sahen, noch keine vollkommenen Anschauungen, aber bei den Gegenständen, die seinem Erfahrungskreise angehören, tritt doch bald ein geistiger Zustand ein, in dem sich die Wortform mit dem durch sie vertretenen Inhalt wenigstens annähernd deckt. Aber daneben hört das Kind zahlreiche Bezeichnungen von Gegenständen, die es niemals gesehen hat, die daher ganz außerhalb seines Gesichtskreises liegen. Das Kind erlernt diese Worte, es gelangt auch allmählich durch die Andeutungen der Erwachsenen und durch eigene psychologische Schlüsse zu einer dunklen Vorstellung des durch sie bezeichneten Inhaltes: Aussehen, Eigentümlichkeit und Zweck solcher Gegenstände werden ihm allmählich gerade nur so weit verständlich, daß es ihre Benennungen richtig im Gespräch verwenden kann, aber da die Anschauung fehlt, bleibt der Begriff lückenhaft und unklar. Solche Unklarheiten schleppen sich bei unserem mangelhaften Unterricht oft bis in das spätere Alter fort. Man wird, wenn man sich die Mühe giebt, nachzufragen, mit Erstaunen die Erfahrung machen, daß Jünglinge, ja selbst gereifte Männer von Gegenständen, deren Benennung sie täglich im Munde führen, eine höchst unvollkommene Anschauung haben. Weit schlimmer steht aber die Sache bei allen abstrakten Wörtern und Sprachformen. Am leichtesten lernt das Kind noch die Wörter verstehen, welche Affekte bezeichnen, die seiner unmittelbaren Erfahrung nahe treten. Was Freude, Trauer, Ärger, Schmerz, Artigkeit, Unart bedeuten, was unter den entsprechenden Verben zu verstehen sei, das wird bald erlernt, wenn auch jedes tiefere Eindringen in den Inhalt solcher Worte fehlt. Aber daneben lernt das Kind im Verkehr mit den Erwachsenen eine sehr große Zahl abstrakter Begriffe, welche für sein Verständnis völlig inhaltlos sind, und erst sehr allmählich gelangt es dahin, mit ihnen wenigstens jene dumpfe Ahnung zu verknüpfen, welche gerade nur zu einer oberflächlichen Anwendung solcher Worte befähigt, aber zu keinem tieferen Ver-

ständnis führt. Am allerübelsten steht es natürlich mit solchen sprachlichen Allgemeinbegriffen, die einen bedeutenden Inhalt wissenschaftlicher, sittlicher oder ästhetischer Art hinter sich verbergen. Hier ist das Nichtverstehen bis in das erwachsene Alter hinein fast ausnahmslose Regel.[1]) So befindet sich unter den heutigen Verhältnissen, wo der Unterricht die hier erörterten Thatsachen so gut wie gar nicht beachtet, die geistige Entwickelung beispielsweise eines zwölf- bis vierzehnjährigen Knaben in folgendem Zustand:

1. Bei der beschränkten Zahl von sinnlichen und geistigen Vorstellungen, welche zu der unmittelbaren Erfahrung des Knaben gehören, ist die sprachliche Form mit dem Inhalt richtig verknüpft: das Wort wird verstanden und löst, wenn es gehört oder gebraucht wird, die seinem Inhalte gleichwertigen Vorstellungen aus.

2. Bei zahlreichen anderen sinnlichen und geistigen Vorstellungen wird der Inhalt nur nach einem Teil seiner Merkmale erfaßt, aber auch diese werden nicht scharf von einander geschieden, sondern in verworrener Allgemeinheit apperzipiert. Die sprachliche Form erweckt, wenn sie gehört wird, eine dunkle Vorstellung, die gerade genügt, um sie im Gespräch annähernd zweckentsprechend anzuwenden, aber es besteht keine richtige Anschauung des Inhaltes: das Wort wird halbverstanden.

3. Bei zahlreichen abstrakten Allgemeinvorstellungen ist der hinter der sprachlichen Form verborgene Inhalt nach allen seinen Merkmalen unbekannt. Die Sprachform wird zuweilen im bloßen Nachsprechen angewendet, löst aber keinerlei Vorstellungen aus: das Wort wird gar nicht verstanden.[2])

Dieser geistige Zustand, dem das Kind wie der nicht richtig vorgebildete Erwachsene infolge der Wortübertragung verfallen muß führt nun notwendig zu einer Herabminderung der geistigen Thätigkeit, die ich als Lähmung der seelischen Kräfte bezeichnen möchte. Das Kind unterliegt demselben Irrtum, der sich in der Geschichte der Wissenschaften bis in die neueste Zeit nachweisen

[1]) Auf diese Thatsache sind die erbitterten Kämpfe der verschiedenen geistigen Richtungen und Parteien wesentlich zurückzuführen. Man streitet sich in unserem politischen, sozialen und geistigen Leben um Begriffe, die den Verteidigern selbst zu leeren Formeln geworden sind. Das ist auch der Grund, weshalb überlebte Anschauungen ein so ungemein zähes Dasein haben.

[2]) Vergl. meine „Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts," S. 128—129.

läßt:[1]) es empfängt das Wort als etwas gegebenes, in sich fertiges, es ahnt nichts von dem hinter der Sprachhülle verborgenen Inhalt, es nimmt das Wort für die Sache selbst. Das rechte Wissen will erarbeitet sein, es beruht auf einer Erschließung des Inhaltes durch Selbstthätigkeit und Beobachtung. Da aber das Kind bei der Auffassung der Wortform sich beruhigt und keine Ahnung von den Bedingungen des wirklichen Verständnisses hat, so fehlt jeder Antrieb zum tieferen Nachdenken, und die erwähnten Voraussetzungen wirklicher Kenntnis, Selbstthätigkeit und Beobachtung, werden in ihrem Wirken gelähmt. Und eben dadurch entsteht die Unfähigkeit, sich zu den höheren Gedankenverknüpfungen, zum logischen Denken zu erheben. Es wurde oben erörtert, daß die Schlüsse ihrer äußeren Form nach dem niederen Gedankenverlauf angehören und eben deshalb, als unbewußte psychologische Verknüpfungen, von jedem Menschen richtig vollzogen werden. Die Erkenntnis der in solchen Gedankenverknüpfungen liegenden Notwendigkeit macht sie erst zu logischen Schlüssen, und diese Erkenntnis beruht auf einem wissenschaftlichen Verfahren, welches erlernt und geübt werden will. Bei den Schlüssen nach Grund und Folge, also auf dem Gebiete der Mathematik, entsteht diese Erkenntnis aus den Gesetzen der reinen Anschauung; bei den Schlüssen nach Induktion, auf denen die Naturwissenschaft beruht, bilden wissenschaftliche Grundsätze, die von außen her auf den vorliegenden Fall angewendet werden, das leitende Gesetz, aus dem sich die Notwendigkeit ergiebt. Bei den kategorischen Schlüssen aber, welche alle philosophischen Kenntnisse vermitteln, entsteht das Merkmal der Notwendigkeit aus der begrifflichen Verarbeitung der sprachgeformten Begriffe. Der kategorische Schluß verläuft in Begriffen, aber er behauptet nicht die logische Richtigkeit dieser Begriffe selbst,

[1]) Vergl. Goethe: „Die Geschichte der Wissenschaften zeigt uns bei allem, was für dieselben geschieht, gewisse Epochen, die bald schneller, bald langsamer auf einander folgen. Eine bedeutende Ansicht, neu oder erneut, wird ausgesprochen; sie wird anerkannt, früher oder später; es finden sich Mitarbeiter; das Resultat geht in die Schüler über; es wird gelehrt und fortgepflanzt, und wir bemerken leider, daß es gar nicht darauf ankommt, ob die Ansicht wahr oder falsch sei: beides macht denselben Gang, beides wird zuletzt eine Phrase, beides prägt sich als totes Wort dem Gedächtnis ein." (Sprüche in Prosa, Cottasche Ausgabe in drei Bänden, I, 178—179.)

sondern nur die Richtigkeit der Folge, wenn diese Begriffe richtig sind. Ob also ein kategorischer Schluß logische Richtigkeit hat, das hängt von der logischen Richtigkeit der Prämissen, d. h. der aus Begriffen entstandenen Urteile ab. Das wissenschaftliche Verfahren also, welches zu richtigen kategorischen Schlüssen führt, besteht in der allseitigen Untersuchung der sprachgeformten Begriffe. Sind die drei Begriffe, welche die Voraussetzungen des Schlusses bilden, nach ihrem Inhalt und ihrem Verhältnis zu einander logisch einwandfrei bestimmt, so hat auch das Schlußurteil das logische Merkmal der Notwendigkeit. Der kategorische Schluß ist das wissenschaftliche Werkzeug der philosophischen Erkenntnis, d. h. jener Erkenntnis, die ausschließlich mit Begriffen arbeitet. Dahin gehören die sogenannten Geisteswissenschaften. Historische, sittlich-religiöse und ästhetische Erkenntnisse entstehen durch kategorische Schlüsse, d. h. durch Schlüsse aus Begriffen. Das sind aber die Wissensgebiete, welche den Ideen ihren Inhalt geben. Die höchste Stufe, die der menschliche Geist erreicht, führt zu dem Verständnis der Ideen. So hängt die Fähigkeit, kategorische Schlüsse zu bilden und durch sie zu der höchsten geistigen Bildung emporzusteigen, von der Erkenntnis und der Durchdringung der sprachgeformten Begriffe ab. Wenn also der Mensch nicht befähigt wird, die täuschende Hülle des Wortes zu erkennen und durch sie bis zu dem Inhalt der Sprachformen hindurchzudringen, so bleibt ihm der Zugang zur höchsten Geistesbildung verschlossen.[1])

[1]) Ehe nicht die hier erörterte grundlegende Bedeutung, welche dem vertieften Studium der Allgemeinbegriffe gerade mit Rücksicht auf den Zugang zur höchsten Bildung innewohnt, von den Behörden wie von der Lehrerwelt klar erkannt wird, ist eine unseren heutigen Bedürfnissen entsprechende Umgestaltung des Unterrichts auf unseren höheren Schulen kaum zu erhoffen. Es ist freilich für Leute, die sich ihr Lebelang mit rein formalen Geistesübungen beschäftigt haben, ungemein schwer, den Begriff einer vertieften, in den sachlichen Inhalt der Begriffe eindringenden Bildung auch nur zu erfassen. Als Beispiel für dieses Erstarren in vorgefaßten Meinungen verweise ich auf die Besprechung, die der Professor H. Planck meiner „Allgemeinen Methodik des Sprachunterrichts“ hat angedeihen lassen. (Neues Korrespondenzblatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs, 1894, S. 375—383.) Wenn er dort die von mir als notwendig geforderte Analyse des kindlichen Gedankenkreises als „Methodenjägerei“ bezeichnet und der Meinung ist, daß es genüge, sich durch gelegentliche Zwischenfragen über den Grad des Verständnisses abstrakter Begriffe zu überzeugen, so beweist er, daß er weder die Schwierigkeit

Der Gang der geistigen Ausbildung, dessen einzelne Stufen soeben erörtert wurden, hängt also von drei Bedingungen ab: 1) von der Gewinnung vollkommener Anschauungen, 2) von der Fähigkeit der Abstraktion, 3) von der Verarbeitung der sprachlichen Gedankenformen. Wir sahen, daß das Kind, wie der unausgebildete Mensch, diese drei Bedingungen nur mangelhaft erfüllt: wegen der Hindernisse der psychischen Organisation bleiben die Anschauungen unvollkommen, und die Fähigkeit der Abstraktion kommt zu keiner rechten Ausbildung; wegen der mit der Spracherlernung gegebenen Hindernisse wird die Sprache zu einem Mittel der Täuschung, welches die geistige Ausbildung auf Schritt und Tritt behindert. Ehe ich nun aus diesen Thatsachen die Folgerungen für Erziehung und Unterricht ziehe, habe ich zu untersuchen, inwieweit die Schule der Gegenwart den erörterten Bedingungen der geistigen Entwickelung gerecht geworden ist.

Es entsteht zunächst die Frage, ob der Einzelne überhaupt imstande ist, über die erzieherischen und methodischen Leistungen eines so gewaltigen und ausgedehnten Organismus, wie ihn die deutsche Schule darstellt, ein begründetes Urteil zu fällen. Unbequemen Beurteilern wird oft vorgehalten, wie sie denn dazu kämen, aus dem Umkreis ihrer beschränkten Erfahrung heraus über die Schulen eines ganzen großen Landes zu Gericht zu sitzen. Es ist wahr, die Erfahrung des Einzelnen ist unter allen Umständen beschränkt, und er hat vom Standpunkt seiner persönlichen Erfahrung aus nicht das Recht, Einzelbeobachtungen zu verallgemeinern. Aber glücklicherweise besitzen wir untrügliche Quellen, welche eine Beurteilung des gesamten Schulwesens sehr wohl ermöglichen. Solche Quellen sind erstens die zu Recht bestehenden Lehrpläne der verschiedenen Schulen nebst den amtlichen methodischen Anweisungen zu ihrer Ausführung; sie bestehen zweitens in den eingeführten Unterrichtsbüchern und Hilfsmitteln des Unterrichts; sie finden sich drittens in dem Studium der politischen, sozialen und allgemeinen geistigen Zustände der Gegenwart, in denen die Einwirkungen des herrschenden Schulsystems deutlich zu Tage treten. Zwar kann

---

der Aufgabe noch die Bedingungen klaren begrifflichen Denkens erfaßt hat. Die schlimmsten Feinde unserer Schule sind die Männer, welche sich im Besitz unwiderleglicher Weisheit wähnen und es verschmähen, neue Gedanken auf ihre Berechtigung zu prüfen.

der einzelne tüchtige und begabte Lehrer seinem Unterricht in einer gewissen Ausdehnung den Stempel seines Geistes aufdrücken, aber er findet an den Lehrplänen und methodischen Anweisungen eine enge Schranke, die er beim besten Willen nicht zu überschreiten vermag. Sind daher die Lehrpläne unzweckmäßig, laufen die amtlichen Vorschriften den psychologischen Bedingungen der kindlichen Entwickelung zuwider, so wird auch der beste Lehrer an dem ungenügenden Gesamtergebnis wenig ändern können. Und diese Verhältnisse treffen auf unsere höheren Schulen zu. Sie leiden an drei Grundfehlern, welche mit der geistigen Auffassung, welche sie in das Leben rief und den Zielen, denen sie zustreben, untrennbar verknüpft sind. Diese Grundfehler bestehen 1) in dem ungenügenden Raum, welcher in Lehrplan und Methode der Anschauung gewährt wird, 2) in der übermäßigen und schädlichen Ausdehnung der Abstraktion in Lehrplan und Methode, 3) in dem Mangel einer umfassenden und einheitlichen sprachlichen Verarbeitung der gewonnenen Kenntnisse. Gehen wir jetzt auf diese Fehler näher ein.

Vor mehr als 250 Jahren führte Comenius den Begriff der Anschauung in die Schulwissenschaft ein, und seit Pestalozzi ist dieser Begriff der leitende Grundsatz des Volksschulunterrichts. In diesem hat er eine beachtenswerte Ausgestaltung und Anwendung erfahren, wenngleich seine Durchführung im vollsten und tiefsten Sinne noch aussteht. Aber die höhere Schule ist, obschon die Gymnasialpädagogik die Verwendung der Anschauung im Unterricht als theorethischen Grundsatz gleichfalls anerkannt hat, bei der praktischen Durchführung dieses Grundsatzes in kümmerlichen, kaum nennenswerten Anfängen stecken geblieben. Warum wohl? Weil der Inhalt und die Anordnung der Lehrpläne, ganz abgesehen von der ungenügenden pädagogischen Durchbildung der Lehrer, durch sich selbst jeden anschaulichen Unterricht unmöglich machten. Heute ist durch die Einrichtungen der pädagogischen Seminarien der richtige Weg zu einer gründlichen Ausbildung der Lehrer betreten worden, aber die Hindernisse des Lehrplanes bestehen nach wie vor. In den Vorschulen ist der anschauende Unterricht, nach dem Muster der Volksschule, im allgemeinen durchgeführt. Aber mit dem Eintritt in die Sexta, also in das eigentliche Gymnasium, hört für den Schüler die Anschauung fast gänzlich auf. Die Anschauung bezieht sich doch zunächst auf die Gegenstände der sinnlichen Wahr-

nehmung, wie sie durch die Natur und durch die Verarbeitung der Menschen gegeben sind. Jener Unterricht, der die Schüler mit der menschlichen Kulturarbeit bekannt macht, der mit ihnen die Erzeugnisse des menschlichen Geistes in der Stadt und auf dem Lande, die mannigfachen Werkzeuge, Vorrichtungen und Veranstaltungen in denkender Betrachtung planmäßig verarbeitet, wird in den höheren Schulen überhaupt nicht erteilt. Die ersten physikalischen, chemischen, geologischen und mineralogischen Kenntnisse knüpfen an natürliche Erscheinungen und natürlich geformte Gegenstände an: solche Kenntnisse sind nur zu gewinnen durch die anschauende Verarbeitung natürlicher Stoffe. Aber die höheren Schulen schließen die Naturwissenschaften von ihrem Lehrplan von Sexta bis zur Obertertia aus und treiben nur in zwei kümmerlichen Stunden Zoologie und Botanik nach einer rein äußerlichen systematischen Methode. Da der richtige, anschauende und verknüpfende Unterricht nur von der Betrachtung der natürlichen Dinge ausgehen kann, da folglich die Naturwissenschaften die Grundlage jedes wahren, auf vollkommenen Anschauungen beruhenden Wissens sind, so ist mit dem Ausschluß der Naturwissenschaften von den unteren Klassen die Unmöglichkeit, anschaulich zu unterrichten, notwendig verknüpft: die fehlende Grundlage der Anschauung lähmt den ganzen weiteren Unterricht. Hinzutritt das unglückselige Dogma der Gymnasialpädagogik, daß man die Wissenschaft als Selbstzweck, nicht mit Rücksicht auf ihre praktische Verwertung und auf ihre Stellung im Kulturleben der Menschheit zu betreiben habe. Die einzelnen Wissenschaften wirken nicht jede für sich allein, sondern stets im innigen Zusammenhange auf das praktische Leben, wie auf die geistige Ausbildung ein. Zur vollkommenen Anschauung einer Gesteinsart gelangt man nur durch die denkende Verarbeitung mineralogischer, geologischer, physikalischer und chemischer Kenntnisse; geographische Begriffe erwachsen nur auf Grund naturwissenschaftlicher Vorbegriffe, und vollends Allgemeinbegriffe wissenschaftlicher, ästhetischer oder ethischer Art sind das Ergebnis einer denkenden und verknüpfenden Betrachtungsweise, die ihren Stoff aus zahlreichen Wissensgebieten schöpft. Vollkommene sinnliche und geistige Anschauungen können also nur durch ein Unterrichtsverfahren gewonnen werden, welches die systematische Darstellung der Wissensgebiete durch eine auswählende und verknüpfende Betrachtung des

Zusammengehörigen ersetzt. In den höheren Schulen werden die einzelnen Fächer mit der Vollständigkeit eines Systems und in scharfer Sonderung von einander betrieben. Aus systematischen Gründen werden Einzelgebiete behandelt, die für unser Kultur- und Geistesleben ohne wesentliche Bedeutung sind, aus denselben Gründen geht man einer inneren Verarbeitung und Verknüpfung der Hauptthatsachen sorgfältig aus dem Wege. Die naturwissenschaftlichen Fächer sind durch Jahre und Klassen von einander getrennt und leiden an lückenhafter Behandlung, da Geologie, Mineralogie und Physiologie fehlen; die Geographie kommt über die Mitteilung leerer Zahlen und Namen nicht hinaus, da die naturwissenschaftliche Grundlage fehlt; die Mathematik führt ein abstraktes Einzelleben ohne die rechte Beziehung weder zu den Naturwissenschaften noch zum praktischen Leben. Unter den hier dargelegten Mängeln leiden natürlich die geschichtlichen und ethischen Unterrichtsfächer in gleicher Weise.

Das Gegenstück der fehlenden Anschauung ist das Überwuchern der Abstraktion. Allerdings ist die abstrakte Erkenntnis das Endziel jedes Wissens, sie kann aber nur gewonnen werden in langsamer Ausbildung der geistigen Fähigkeiten und auf Grund einer umfangreichen und wohlgegliederten, durch Anschauung gewonnenen Sachkenntnis. Wenn diese fehlt, dann sinkt die Abstraktion zu leerem Formelwesen herab. In dieser Beziehung leidet der Lehrplan der Gymnasien an zwei Übelständen. Einmal nehmen die abstrakten Unterrichtsfächer in der Gesamtunterrichtszeit einen viel zu großen Raum ein, und zweitens beginnt der abstrakte Unterricht auf einer zu frühen Altersstufe. Von den 252 wöchentlichen Unterrichtsstunden sind 117 d. h. mehr als 46 vom Hundert dem Studium der fremden Sprachen gewidmet. Bei diesem wieder stehen Lateinisch und Griechisch mit 98 Wochenstunden, d. h. mit 83,7 vom Hundert des fremdsprachlichen Unterrichts und mit 38,7 vom Hundert der Gesamtstundenzahl bei weitem im Vordergrund. Nun beruht die Sprache in ihrer frühesten Gestaltung wie in ihrer feinsten Ausbildung auf der Thätigkeit der Abstraktion. Wer eine fremde Sprache erlernt, beschäftigt sich ausschließlich mit der äußeren Form der Gedanken, er lernt die mannigfachen Beziehungen kennen, unter welchen der Sprachgeist die Gedanken zusammenfaßt. Das Wissen des Thatsächlichen aber, d. h. die Kenntnis des

naturwissenschaftlichen, geschichtlichen, ethischen und ästhetischen Inhaltes, welcher hinter der sprachlichen Form verborgen ist, hat mit dem Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts, d. h. mit dem Erlernen der fremden Sprachformen, nichts zu thun. Ein solcher Unterricht bietet dem Schüler immer nur formale Beziehungen, aber keinen sachlichen Inhalt.[1]) Nun ist die Kenntnis der grammatischen Kategorien, sowie der Art der grammatischen Verknüpfung eine wesentliche Aufgabe des deutschen Unterrichts, da die geistige Bildung von der größeren oder geringeren Fähigkeit, dem Gedankeninhalt die passende sprachliche Form zu geben, in hohem Grade beeinflußt wird; aber dieselben Studien auch an fremden Sprachen und dazu in so großer Ausdehnung zu machen, das ist eine Beschäftigung, die mit den Aufgaben der allgemeinen Bildung in keinem ersichtlichen Zusammenhange steht. In neuerer Zeit wird der Sprachunterricht, wie man sich ausdrückt, induktiv betrieben, d. h. die Kenntnis der Sprachregeln wird aus einer Anzahl von Fällen, die in der Lektüre vorkommen, abgeleitet. Das ist ohne jede Frage der richtige Weg, aber der Unterricht bleibt abstrakt, da die Induktion an den sprachlichen Formen, d. h. an einem durch Abstraktion gewonnenen Stoff, vollzogen wird. Die Schule, welche in nahezu der Hälfte der gesamten Unterichtsstunden ein abstraktes Sprachstudium betreibt, nimmt dem Studium des Sachlichen den ihm gebührenden Platz und begünstigt ein leeres Wortwissen. Im höchsten Grade verwerflich ist die Einrichtung, den Unterricht in den fremden Sprachen bereits in der Sexta zu beginnen, denn sie widerstreitet den einfachsten psychologischen Gesetzen. Der treffliche englische Philosoph und Pädagoge Herbert Spencer, nennt das Verfahren, Kinder in fremden Sprachen zu unterrichten, an intensely stupid custom, eine im hohen Grade

---

[1]) Die kümmerliche Belehrung über die Bedeutung antiker Begriffe, zu welcher der Unterricht in den klassischen Sprachen Gelegenheit bietet, kann man wohl kaum als wirkliches Sachstudium bezeichnen. Zu einem vollen, auf systematischem Verfahren beruhenden Verständnis der antiken Begriffswelt kommt es auf unseren höheren Schulen nicht, weil die Schwierigkeit der formalen sprachlichen Arbeit zu viel Zeit kostet; aber selbst wenn es dazu käme, wäre ein solcher Erfolg für die deutsche allgemeine Bildungsschule unwesentlich. Denn diese verlangt die Einführung in die deutsche und moderne Begriffswelt, deren reicher und vielgestalteter Inhalt durch die Beschäftigung mit antiken Begriffen kaum berührt wird.

alberne Gewohnheit[1]); das ist viel zu milde: man muß dieses Verfahren, das unsere Lehrpläne noch fast ohne Ausnahme beherrscht, als eine Versündigung am Geist der Kindheit bezeichnen. Wenn der Knabe die Septima verläßt, so ist sein Anschauungskreis noch beschränkt, sein sachliches Wissen gering; er hat seine Muttersprache eben nur so weit erlernt, um seine nächsten Bedürfnisse auszudrücken, er hat aber noch kein Verständnis für die ausgebildete Sprache der Kultur.[2]) Dafür aber hat er eine empfängliche Seele, welche durch die zahlreichen Rätsel der ihn umgebenden Außenwelt mit ungeduldigem Streben nach Erkenntnis erfüllt ist und danach verlangt, die mannigfaltigen ihm entgegentretenden sinnlichen Erscheinungen zu verarbeiten. Das erkennt jeder, der sich die Mühe giebt, einen acht- bis neunjährigen Knaben mit liebevollem Verständnis zu beobachten. Aber was thut die Schule? Sie schließt vor der ungeduldigen Erwartung des Schülers das Thor der Erkenntnis zu und zwingt ihm in acht wöchentlichen Stunden eine Beschäftigung auf, für deren Zweck ihm das Verständnis fehlt, die ihn mit Langerweile und berechtigtem Widerwillen erfüllt, und deren Ziele er aus psychologischen Gründen gar nicht oder nur unvollkommen, jedenfalls aber nur rein äußerlich erreichen kann. Denn es ist eine psychologische Thatsache, daß die Fähigkeit der Abstraktion, selbst unter der Voraussetzung eines vorbereitenden Anschauungsunterrichts, sich erst sehr allmählich entwickelt und keinesfalls vor dem zwölften Lebensjahre dahin gelangt, sich an grammatischen Stoffen zu bethätigen. Es ist, trotz aller methodischen Künste, nicht möglich, dem Sextaner oder Quintaner solche Begriffe wie Subjekt, Objekt, Prädikat, Passiv, Adverb, Hauptsatz, Nebensatz wirklich zum Verständnis zu bringen, ganz zu schweigen von feineren grammatischen Beziehungen. Der Lehrer, welcher das Gegenteil behauptet, täuscht sich selbst: die Schüler kommen immer nur dahin, das ihnen Vorgesagte mechanisch, d. h. rein äußerlich aufzunehmen, und nach rein äußerlichen Merkmalen

---

[1]) Herbert Spencer, Education: Intellectual, Moral and Physical, London, Williams and Norgate 1892, S. 55.

[2]) Über die bedeutenden Unterschiede zwischen der Umgangssprache (Gemeinsprache) und der Kultursprache (Sprache der Wissenschaft und Litteratur) habe ich mich in meiner „Allgemeinen Methodik des Sprachunterrichts“, Seite 100—105 ausführlich geäußert.

annähernd richtig anzuwenden. Das ist Abrichtung aber kein Unterricht. Auch hier wird das wahre, echte Wissen zu Gunsten eines Wort- und Scheinwissens beschränkt. [1])

Während die Lehrpläne das Studium der fremden Sprachen zum Schaden der geistigen Entwickelung der Jugend in den Vordergrund des Unterrichts stellen, vernachlässigen sie zugleich jene sprachliche Ausbildung, welche die unentbehrliche Voraussetzung jeder echten Bildung ist, d. h. das Studium der Muttersprache. An einer früheren Stelle dieses Kapitels wurde die Bedeutung der Muttersprache für die geistige Entwickelung besprochen, ebendaselbst wurde erörtert, welche Hindernisse für das Verständnis entstehen, sobald die Sprachbegriffe der Muttersprache nicht zum Gegenstand eines besonderen, eingehenden Studiums gemacht werden. Wesentlich für die richtige Beurteilung dieser Frage ist vor allem der Umstand, daß die Sprache des täglichen Lebens, in deren Formen sich das Denken des Schülers bewegt, von der Sprache der Kultur und Wissenschaft, die ihm in der Schule entgegentritt, durch eine tiefe Kluft getrennt ist. Nicht nur die grammatischen und syntaktischen Formen der Kultursprache, sondern vor allem die ihr angehörigen sprachgeformten Begriffe sind für den Schüler eine völlig fremde geistige Welt, deren Verständnis ihm durchaus verschlossen ist und, falls nicht ein gründliches Studium der Muttersprache hinzutritt, auch für die Zukunft verschlossen bleibt. Man mache sich doch klar, daß die Kultursprache zwar an die natürliche psychologische Entwickelung anknüpft, daß sie aber in der endgültigen Gestaltung ihrer Formen und Begriffe ein Kunsterzeugnis ist, welches in seinem wesentlichen Teile auf wissenschaftlicher und poetischer Abstraktion beruht. [2]) Die Schule überliefert der Jugend die abstrakten Begriffe; aber in den Gedankengang, dessen Vollendung sich in solchen abstrakten Begriffen darstellt, die Schüler einzuführen, hält sie für überflüssig. Man darf annehmen, daß die Schüler unserer höheren Lehranstalten bis in die Prima hinauf mit Begriffen arbeiten, für die ihnen das rechte Verständnis fehlt.

---

[1]) Vergl. meinen Aufsatz: „Wissen und Scheinwissen. Ein Baustein für die Schule der Zukunft.“ Abgedruckt in der Zschr. für die Reform der höheren Schulen, hrsg. von Dr. Friedrich Lange, 1894, S. 69—73 und in der Berliner „Täglichen Rundschau“, Unterhaltungsbeilage, 1894, Nr. 265 und 266.

[2]) Vergl. oben S. 60 Anm.

Bei sinnlichen Begriffen beherrschen sie den kleinen, ihrer Erfahrung zugänglichen Kreis, darüber hinaus wird die Anschauung unvollkommen; bei gewöhnlichen abstrakten Begriffen wird die Kenntnis noch geringer, und sie versagt gänzlich bei jenen zusammengesetzten geistigen Allgemeinbegriffen, welche die Grundlage jeder höheren Bildung darstellen. Diese Annahme ist für die jüngsten und jüngeren Altersstufen durch eine Reihe sorgfältiger Untersuchungen, die im Laufe der letzten Jahre angestellt wurden, bewiesen; daß sie auch für die höheren Altersstufen zutrifft, ergiebt sich aus der Überlegung, daß die Schwierigkeit der abstrakten Begriffe, mit denen die oberen Klassen arbeiten, unverhältnismäßig groß ist. Der Grundsatz, die Begriffe der Muttersprache in jahrelanger sorgfältig gegliederter Arbeit zu behandeln, findet bis jetzt in pädagogischen Kreisen nicht das Entgegenkommen, welches ihm gebührt; ja es fehlt nicht an Stimmen, welche die Notwendigkeit solcher Studien ableugnen.[1]) Und doch steht und fällt mit ihnen jedes tiefere Verständnis, jede innige Verarbeitung der mitgeteilten Kenntnisse. Die Muttersprache ist doch, abgesehen von mathematischen Formeln und Zeichen, das einzige Mittel, abstrakte Kenntnisse auf den Schüler zu übertragen. Wenn das Verständnis für die Begriffe der Muttersprache nicht ausgebildet wird, so kann das mitgeteilte Wissen über bloßes Wortwissen nicht hinausgehen.

Durch den Mangel eines gründlichen deutschen Sprachunterrichts macht die Schule die Ausbildung im logischen Denken unmöglich. Das Gymnasium ist die Schule der höheren allgemeinen Bildung, es hat aber daneben das engere Ziel, jene Männer auszubilden, welche dereinst berufen sind, die Träger des wissenschaftlichen Fortschritts zu werden. Dieses Ziel ist bisher sogar derart in den Vordergrund gestellt worden, daß der Hinweis auf die Vorbereitung zur Universität als Grund benutzt wurde, den bestehenden Lehrplan gegenüber den Anforderungen der modernen Bildung zu verteidigen.[2]) Die Anhänger des alten Gymnasiums glauben, daß die wissenschaftliche Ausbildung nur durch

[1]) Vergl. oben S. 64 Anm.

[2]) Vergl. die kleine Schrift von Eduard Zeller, Gymnasien und Universität. Ein Beitrag zur Frage der Schulreform. Berlin, H. Paetel. 2. Aufl. 1890.

den umfangreichen Betrieb der klassischen Sprachen, namentlich des Lateinischen, zu erreichen sei. Die lateinische Sprache verdankt die ungebührliche Wertschätzung, welche ihr auch heute noch zu teil wird, nicht der in ihr verkörperten Litteratur, sondern der Ansicht, ihr Studium bilde die Fähigkeit im logischen Denken aus: auch die jüngsten Lehrpläne verordnen in den methodischen Bemerkungen zum lateinischen Unterricht, „das die sprachlich-logische Schulung fest im Auge zu behalten sei".[1]) Nun beruht diese Ansicht auf einem verjährten Irrtum, welcher durch neuere Untersuchungen widerlegt ist.[2]) Indem ich auf diese Untersuchungen ausdrücklich verweise, fasse ich das wissenschaftliche Urteil über dieses Dogma noch einmal in folgenden Sätzen zusammen:

1. Das Studium jeder Grammatik giebt immer nur zu psychologischen Verknüpfungen, aber niemals zu logischen Schlüssen Veranlassung. Denn alle Sprachformen beruhen ihrer Entstehung nach auf dem rein psychologischen Gedankenverlauf, sie sind das Ergebnis launenhafter Analogie, nicht logischer Überlegungen und können daher überhaupt nicht, weder in ihrer Erklärung, noch in ihrer Erlernung, aus logischen Gesetzen begriffen werden.

2. Die lateinischen Begriffe, welche an sich einer logischen Verarbeitung fähig wären, sind als Unterlage zu logischen Übungen nicht zu verwenden, weil ihr Inhalt gegenüber den heutigen Forderungen unzulänglich ist. Denn die geistige Arbeit von mehr als fünfzehn Jahrhunderten hat der sprachlichen Begriffswelt

---

[1]) Vergl. Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen. Berlin, W. Hertz, 1891. S. 23.

[2]) Vergl. Georg Neudecker, Der klassische Unterricht und die Erziehung zum wissenschaftlichen Denken. Eine kritische Untersuchung. Würzburg, A. Stuber, 1890; Derselbe: Grammatik und Logik? „Klassisch oder Deutsch?" Ein kritisches Wort an seine Kritiker. Würzburg, Stahelsche Kgl. Hof- und Universitätsbuchhandlung, 1890; meine „Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts", S. 167—191; Völcker, Formal-sprachliche Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache, Formal-logische Bildung durch den Unterricht in der Mathematik. Berlin, Friedberg & Mode (Sonderabdruck aus dem „Central-Organ für die Interessen des Realschulwesens); E. Lentz, Das lateinische Extemporale in der Reifeprüfung der Gymnasien im „Pädagogischen Archiv", hrsg. von E. Dahn, 1895, S. 5—51; sowie meinen Aufsatz: Die höheren Schulen und die Erziehung zum wissenschaftlichen Denken im „Pädagogischen Archiv", 1895. S. 275—291.

der Kulturvölker eine ungeheure Menge von Merkmalen hinzugefügt, welche in den ähnlichen lateinischen Begriffen nicht enthalten sind.

Die von dem Studium der lateinischen Sprache erwartete sprachlich-logische Ausbildung ist also ein haltloser Trug. Allerdings hängt das logische Denken in wesentlichen Punkten von dem Studium und der Kenntnis der Sprachbegriffe ab. Wie oben erörtert wurde (S. 52), vollziehen sich die kategorischen Schlüsse durch die Verknüpfung von Begriffen. Auf solchen Schlüssen beruht aber jede Erkenntnis in den sogenannten Geisteswissenschaften; die Fähigkeit, solche Schlüsse zu bilden, ist also wesentlich für jede höhere geistige Ausbildung. Das Bewußtsein der logischen Notwendigkeit erwächst aus dem Verständnis für den Inhalt der den Urteilen zu Grunde liegenden Begriffen und aus seiner logischen Verarbeitung. Gegenstand solcher logischen Arbeit können aber nur die Begriffe der Muttersprache sein, denn nur sie enthalten die volle Summe der in ihnen vereinigten Merkmale. Indem die Schule das gründliche Studium der Muttersprache und ihrer Begriffe vernachlässigt, macht sie die wissenschaftliche Ausbildung ihrer Schüler unmöglich. Denn diese beruht auf dem logischen Denken, d. h. auf der Fähigkeit, die mannigfaltigen Erscheinungen nach dem Gesetz der Notwendigkeit zu verknüpfen und sie so auf allgemeine Gesetze zurückzuführen.

Das Urteil, das hier aus der Erörterung der bestehenden Schuleinrichtungen gewonnen wurde, wird der aufmerksame Beobachter unserer heutigen gesellschaftlichen Verhältnisse bestätigen. Von welcher Seite wir auch die Zustände der Gegenwart betrachten mögen, überall treffen wir auf die Äußerungen einer tiefgehenden Erkrankung unseres Volkskörpers. Durch unser Volksleben geht ein tiefer Riß in doppelter Hinsicht. Der ungeheuren Mehrzahl der schwer um das tägliche Brot Arbeitenden steht ein kleiner Kreis von Leuten gegenüber, die Gut und Geld über alles Maß besitzen; anderseits ist die Klasse der Gebildeten von der großen Menge des Volkes durch eine tiefe Kluft in geistiger Beziehung getrennt: diese Klasse redet eine besondere Sprache, lebt ein besonderes Gedankenleben und hat kein Verständnis für die geistigen Bedürfnisse und Bestrebungen der tiefer Stehenden; daher haben sich die Kastenunterschiede verschärft und das Volk trennt sich in

zwei feindliche Lager (vergl. S. 37). Die Wissenschaft kämpft gegen den Glauben, und beiden fehlt das Verständnis für die eigenen Schwächen und für das gute Recht des Gegners. Die religiösen und sittlichen Begriffe der Vergangenheit sind ins Wanken gekommen, und die Vertreter des geistigen Lebens haben weder die Lust noch die Kraft, an der Überwindung der Gegensätze zu arbeiten. So sehen wir, wie die Wissenschaft sich immer mehr in ihre Einzelaufgaben vertieft und dabei den Zusammenhang mit den allgemeinen Forderungen des geistigen Fortschritts aus den Augen verliert; wir bemerken, wie der Mangel fester Grundsätze das geistige Leben immer unheilvoller beeinflußt und zu einem Niedergange der litterarischen und künstlerischen Leistungen führt, der das Empfinden der Volksseele schädigt und verdirbt. Dafür steigt die Herrschaft der Phrase und des Schlagwortes, der Mangel an richtigem Urteil nimmt immer mehr zu und die Fähigkeit, in gemeinsamer Arbeit die schweren Aufgaben der Zeit in Angriff zu nehmen, geht in immer höherem Grade verloren. So seufzt unser Volk unter der schweren Last sozialer und geistiger Übel, ohne doch die Kraft zu haben, ihrer mächtig zu werden. Es wäre unrecht, der bisher geltenden Erziehung die volle Schuld an dieser verhängnisvollen Entwickelung unserer Zustände beizumessen. Die soziale Frage ist die Kehrseite jener beispiellosen materiellen und geistigen Entwickelung, zu der sich das Leben der Kulturmenschheit im Laufe unseres Jahrhunderts erhoben hat. Die Übelstände, die wir beklagen und denen die Völker ratlos gegenüberstehen, sind mit den glänzenden Leistungen im praktischen und geistigen Leben, auf die wir mit Stolz zurückblicken, untrennbar verknüpft. Aber gewiß ist, daß die Schule angesichts der Forderungen des modernen Lebens von der Schuld der Unterlassung nicht freizusprechen ist. Sie ging an dem neuen Inhalt, den das geistige Leben in unserem Jahrhundert gewonnen hat, kühl vorüber, sie kümmerte sich nicht um die geistigen und sittlichen Bedürfnisse der neuen Zeit, sondern blieb auf dem Standpunkt einer veralteten Bildung stehen. Der Irrtum der Gymnasialpädagogen besteht darin, daß sie jenen Gedankenkreis, der für die einfachen und abgeschlossenen Verhältnisse des achtzehnten Jahrhunderts gut und passend war, in eine Zeit hinüberretten wollen, die ganz andere, größere und mannigfaltigere Forderungen an das Wissen wie an das Handeln der Volksgenossen

stellen muß. Und hierin, in der völligen Änderung ihres Wissenskreises und ihrer Methode, liegt die große soziale Aufgabe, welche die Schule in der nächsten Zukunft erfüllen muß. Ich wende mich jetzt zu einer Darlegung der Grundsätze, welche bei der Umformung des Unterrichts im Sinne der oben erörterten psychologischen Thatsachen maßgebend sein müssen.

Pestalozzi hat sich über seine Leistungen für die Pädagogik, die heute wenigstens theoretisch unumwunden anerkannt werden, in folgenden Worten ausgesprochen: „Wenn ich jetzt zurücksehe und mich frage: was habe ich eigentlich für das Wesen des menschlichen Unterrichts geleistet? so finde ich: ich habe den höchsten obersten Grundsatz des Unterrichts in der Anerkennung der Anschauung, als dem absoluten Fundament aller Erkenntnis, festgestellt.“ [1]) Die heutige wissenschaftliche Pädagogik steht auf demselben Standpunkt, aber sie hat den Begriff der Anschauung, den der Schweizer Pädagoge noch nicht in allen seinen Merkmalen richtig erfassen konnte, wesentlich vertieft und allseitig ausgestaltet. Die Anschauung vollzieht sich zunächst an sinnlichen Dingen; die Pädagogik hat den Begriff weiter ausgedehnt und verwendet ihn auch, um die vollkommene Auffassung abstrakter Vorstellungen und geistiger Beziehungen auszudrücken. Wir unterscheiden demnach zwischen sinnlicher Anschauung und geistiger Anschauung.

Unter einer vollkommenen sinnlichen Anschauung verstehen wir die durch selbstthätige Beobachtung gewonnene vollkommene Kenntnis eines Gegenstandes. Diese vollkommene Kenntnis umfaßt:

1. Die klare Wahrnehmung sämtlicher an dem Gegenstande vorhandener Merkmale.

2. Die scharfe Unterscheidung des Gegenstandes von allen anderen ähnlichen Gegenständen.

3. Die Kenntnis von der Stellung dieses Gegenstandes in der Erscheinungswelt und von seinem Verhalten in Natur und Menschenleben. [2])

---

[1]) Vergl. Pestalozzi. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Bearbeitet von A. Richter, Leipzig, Sigismund & Volkening. 4. Aufl. S. 124.

[2]) Wenn man diesen vollkommenen Maßstab anlegt, so findet man, daß die Anschauungen der allermeisten Menschen, nicht nur der Kinder, sondern auch der Erwachsenen, lückenhaft sind. Dabei ist merkwürdig, daß sich diese Unvollkommenheit der Anschauung gerade bei den gewöhnlichsten und be-

Unter einer vollkommenen geistigen Anschauung verstehen wir die durch selbstthätige Beobachtung, durch selbstthätige Urteile und Schlüsse gewonnene vollkommene Kenntnis einer Vorstellung oder eines Begriffs. Dazu gehört:

1. Die Kenntnis sämtlicher in der Vorstellung oder dem Begriff verbundenen Merkmale.

2. Die scharfe Unterscheidung der Vorstellung oder des Begriffs von allen anderen ähnlichen Vorstellungen oder Begriffen.

3. Die Kenntnis der Beziehungen, in denen die Vorstellung oder der Begriff zu anderen Vorstellungen oder Begriffen steht, sowie das richtige Urteil über den wissenschaftlichen, ethischen und ästhetischen Wert solcher Vorstellungen oder Begriffe.

Das heutige Erziehungssystem stellt an den Anfang der Unterweisung einen sogenannten „Anschauungsunterricht", der in der Vorschule erteilt wird. Damit glauben die Pädagogen dem von Pestalozzi aufgestellten Grundsatz genügt zu haben. Mit dem Eintritt des Schülers in die Sexta beginnt, wie oben (S. 70) erörtert wurde, die unbedingte Herrschaft der Abstraktion: das Wort tritt an die Stelle des sinnlichen Eindrucks. Die soeben gegebene Definition des Begriffs der Anschauung zeigt, daß dieses Verfahren ein verhängnisvoller Irrtum ist. Nicht nur das Kind, sondern auch der Erwachsene bedürfen der Anschauung, wenn das Denken nicht sofort in leere Träumereien ausarten soll. Selbst die abstrakte Thätigkeit, das mathematische wie das logisch-begriffliche Denken, bedarf der Anschauung, wenn es nicht sofort unwahr oder selbst unlogisch werden soll. Auch der scharfsinnigste, an abstraktes Denken gewöhnte Gelehrte muß von dem Gegenstand seines Forschens immer erst eine vollkommene sinnliche oder geistige Anschauung erworben haben, ehe er zur begrifflichen Fassung und zu logischen

kanntesten Dingen findet. Der Lehrer verlange von den Schülern die genaue Beschreibung (und Zeichnung) eines Wagenrades, einer Axt, eines Beiles, eines Pfluges, einer Egge u. s. w., er wird große Enttäuschungen erleben. Ferner sind die wenigsten Erwachsenen imstande, Dinge, die täglich durch ihre Hände gehen, z. B. eine Postkarte, genau zu beschreiben. Diese Thatsachen beweisen unwiderleglich, daß wir die Dinge nicht nach ihren Merkmalen, sondern nur als Gesamterscheinung auffassen, daß daher zu der Erzeugung vollkommener sinnlicher Anschauungen ein besonderer, ausgedehnter und auf systematischen Grundsätzen aufgebauter Unterricht dringend nötig ist. Vergl. die weitere Ausführung im Text.

Folgerungen übergeht. Die Anschauung ist mit dem sogenannten reinen Denken so untrennbar verknüpft, wie etwa mit dem Feuer die Wärme.[1]) Daraus ergiebt sich für den Unterricht folgender Grundsatz: Die Anschauung ist die unentbehrliche Grundlage des gesamten Unterrichts von der Vorschule bis zur Prima einschließlich. Naturgemäß wird es sich in den obersten Klassen vorwiegend um die Verarbeitung geistiger Anschauungen handeln, aber trotzdem muß überall von der sinnlichen Anschauung ausgegangen werden, sobald ein neuer Gegenstand der Erscheinungswelt bearbeitet werden soll.

Von den Anschauungen gelangt das Kind zu der Bildung von Vorstellungen und beginnt damit die Ausführung von Abstraktionen. Diese Abstraktionen vollziehen sich zunächst in der einfachen Form der unbewußten Vergleichung. Erst sehr allmählich steigert sich die abstrahierende Fähigkeit durch immer neue Verarbeitung der sich neu bildenden Wahrnehmungen und Anschauungen. Indem so die Wahrnehmungen deutlicher, die Anschauungen vollkommener werden, wächst auch nach und nach die Kraft der Abstraktion. Zum bewußten Vermögen, d. h. zu der bewußten Fähigkeit, Abstraktionen selbstthätig zu vollziehen, gelangt der Mensch erst verhältnismäßig spät: jedenfalls darf einem Knaben nicht vor der Vollendung des zwölften Lebensjahres die Verarbeitung eines Wissensstoffes zugemutet werden, der auf abstraktem Denken beruht.

Die Befähigung zum logischen Denken vollends erfordert eine Ausdehnung des Wissens und eine Reife des Urteils, die sich auch bei richtiger Vorbereitung erst im Jünglingsalter voraussetzen lassen. Selbständisches logisches Denken kann man also erst nach Beendigung des Pubertätsalters, d. h. in den drei letzten Schuljahren von den Schülern verlangen.

Es darf nie vergessen werden, daß sich die geistige Ausbildung des Menschen nicht gesondert in den drei hier erörterten Stufen, sondern in einem durchaus einheitlichen Entwickelungsgange vollzieht. Das Kind lebt vorwiegend im Kreise der sinnlichen Anschauung, aber bereits bei ihm finden sich die Keime eines (zunächst

[1]) So kann selbst der bedeutendste Mathematiker den Begriff des Dreiecks wohl denken, aber nicht in der Vorstellung erfassen. Die Vorstellung eines Dreiecks ist stets an eine bestimmte Unterart, an das ungleichseitige, gleichseitige, gleichschenklige oder rechtwinklige Dreieck geknüpft.

unbewußten) abstrakten Denkens. Dann wächst allmählich die Fähigkeit der Abstraktion und erhebt sich schließlich zu dem Vermögen, logische Gedankenverknüpfungen zu vollziehen. Aber die höchste Denkthätigkeit setzt die beiden anderen unbedingt voraus: ohne Anschauung keine Ausbildung der Abstraktion, und ohne Anschauung und Abstraktion kein logisches Denken, darin besteht das Gesetz der seelischen Entwickelung. Wenn nun die Pädagogik sich den natürlichen Bedingungen des geistigen Wachstums anpassen will, so hat sie zweierlei zu bedenken, einmal, daß die Anschauung die Grundlage jedes Unterrichts ist und bleiben muß, so lange der Unterricht überhaupt dauert; zweitens aber, daß der Ausbildung der Abstraktionsfähigkeit wie der Fähigkeit des logischen Denkens Altersgrenzen gesetzt sind, die sie nicht nach einem jüngeren Alter hin überschreiten darf. So ergeben sich für die Einrichtung des Lehrplans und für die Methode des Unterrichts drei natürliche Stufen:

1. Die Stufe der sinnlichen Anschauung. Den Stoff des Unterrichts bilden ausschließlich die Gegenstände der sinnlichen Anschauung. Die Abstraktion wird durch eingehende Verarbeitung der Wahrnehmungen vorbereitet; rein abstrakte Vorstellungen aber sind unbedingt ausgeschlossen.[1]) Ausdehnung dieser Stufe: Die Zeit vor dem Eintritt in das Gymnasium und die Klassen Sexta, Quinta, Quarta.

2. Die Stufe der Abstraktion. Die sinnliche Anschauung bleibt Grundsatz des Unterrichts überall, wo neue Anschauungen solcher Art zu verarbeiten sind. Hauptzweck des Unterrichts aber ist die Pflege der geistigen Anschauung und die Ausbildung der Abstraktionsfähigkeit durch begriffliche Verknüpfung des Zusammengehörigen in Natur- und Menschenleben. Ausdehnung dieser Stufe: Die Klassen: Untertertia, Obertertia, Untersekunda.

3. Die Stufe des logischen Denkens. Anschauung und Abstraktion behalten ihre Stelle im Unterrichtsverfahren. Hauptzweck aber ist die gesetzmäßige Verknüpfung der Erscheinungen zu einem System des Wissens, die Einsicht in die Gründe des mate-

[1]) Deshalb sind auch alle Belehrungen über sittliche, religiöse, ästhetische und wissenschaftliche Wahrheiten, soweit sie für diese Stufe in Betracht kommen, niemals in begrifflicher Form, sondern stets in faßlichen Einzelbeispielen zu geben.

riellen und geistigen Geschehens und eben dadurch die Ausbildung im logischen Denken. Ausdehnung dieser Stufe: Obersekunda und Prima.

Ich wende mich jetzt zu der Erörterung des Wissensstoffes und der Unterrichtsmethode in den drei hier unterschiedenen Stufen.

1. Die Stufe der sinnlichen Anschauung.

Die Aufgabe dieser Stufe besteht in allseitiger Sinnesbethätigung, in der Erlangung möglichst zahlreicher sinnlicher Wahrnehmungen und sinnlicher Anschauungen und in ihrer sprachlichen Verarbeitung als Grundlage für den gesamten Bildungsgang. Es sind daher die Gegenstände, Verhältnisse und Beziehungen der den Knaben umgebenden Welt, welche auf dieser Stufe den Stoff des Unterrichts bilden. Von der Erfahrung des Kindes wird ausgegangen: die ihm geläufigen, aber dunkeln Vorstellungen sinnlicher Gegenstände werden geklärt und in vollkommene Anschauungen verwandelt. Dann wird das Kind über sie hinaus zu neuen Anschauungen geführt: diese werden mit dem bereits befestigten Wissen und unter sich in mannigfachster Weise verknüpft und zu den Verhältnissen, Bedürfnissen und Forderungen des menschlichen Lebens in Beziehung gesetzt. Es sind folgende Gebiete der Natur und des Menschenlebens, welche in dieser Weise verarbeitet werden müssen:

1. Das Reich der Natur als Ganzes genommen. Dahin gehören: Das Himmelsgewölbe und die sichtbaren Bewegungen der Gestirne, die Himmelsgegenden, die Erscheinungen der Atmosphäre, Wind und Wolken, Regen, Tau, Schnee und Eis, Blitz und Donner. Sodann die Erde, der Schauplatz des menschlichen Wirkens. Nur vorsichtig dürfen Unterweisungen gegeben werden, welche über das Gebiet der Erfahrung hinausgehen, desto eingehender werden solche Verhältnisse bearbeitet, die im täglichen Gesichtskreise des Knaben liegen. Dahin gehört die Gestaltung der Erdoberfläche und das organische Leben der Natur im Wechsel der Jahreszeiten: Feld und Wald, Wiese und Heide, die Quellen, Bäche und Flüsse, die Seen und das Meer werden der Anschauung nahe gebracht und in ihrer Eigenart besprochen.[1]) Der Schüler unter-

[1]) Natürlich in der durch die Ortsverhältnisse gebotenen Beschränkung. Es ist ja klar, daß gewisse Schulorte durch ihre Lage für die Gewinnung der

sucht die Pflanzen in Wald und Feld nach ihren besonderen Eigenschaften und beobachtet ihr Keimen, Wachsen, Blühen und Absterben; er geht den Tieren in Feld und Wald, in Bach und Teich nach, faßt ihre Merkmale auf und studiert ihre Lebensweise. Die gesammelten Kenntnisse werden in innige Beziehung zu einander gesetzt: Die Gestaltung des Bodens, wie die Art der Tiere und Pflanzen werden in ihren natürlichen Bedingungen erkannt. Von Beginn des Unterrichts an werden die gesammelten Anschauungen mit den Bedürfnissen und Forderungen des menschlichen Lebens verknüpft und die Einflüsse, der Nutzen und der Schaden der Natur und ihrer Erzeugnisse für den Menschen erörtert.

2. Die Naturerzeugnisse in rohem Zustande und in künstlicher Bearbeitung. Die gesamte menschliche Kultur beruht auf der Verarbeitung der Naturerzeugnisse. Diese umgeben den Knaben von der frühesten Jugend an, sie treten ihm in mannigfaltigster Gestalt, in den verschiedensten Wirkungen, Anwendungen und Umformungen und — was nicht zu vergessen ist, — in ebenso vielen Rätseln entgegen. Sie sind ihm durch die Erfahrung in einer gewissen Ausdehnung bekannt, aber sie bieten trotzdem so viel Geheimnisvolles, so viel Wissenswertes, daß sie dem natürlichen Erkenntnistrieb wie kein anderes Wissensgebiet entgegenkommen. Daher bilden die Gegenstände der anorganischen und organischen Natur den besten durch nichts anders zu ersetzenden Unterrichtsstoff für diese Stufe der Anschauung. Was dem Knaben als Ergebnis menschlicher Verarbeitung und Kunstthätigkeit in die Augen fällt, das alles ist ein Erzeugnis der anorganischen Natur. Unsere, der Lehrer Aufgabe ist es, die Jugend in dieser halbverstandenen Welt ihrer Umgebung heimisch zu machen. Wir behandeln mit den Schülern die Metalle und leiten sie an, ihre physikalischen Eigenschaften zu entdecken, wir verfolgen ihr chemisches Verhalten und sprechen über ihren Fundort und die Art ihrer Gewinnung. Sodann erörtern wir ihre Verarbeitung und die mannigfache Art ihrer Verwendung

hier geforderten Anschauung vor anderen gewaltig bevorzugt sind, aber selbst die kleine, in scheinbar reizloser Gegend liegende Stadt bietet dem aufmerksamen Beobachter ein umfangreiches Feld für seine Thätigkeit. Im übrigen ist durch Schulreisen dafür zu sorgen, daß der Kreis der Anschauung über das in der Heimat gebotene hinaus erweitert wird. Vergl. weiter unten.

im Dienste des Menschen und gelangen so zu dem Verständnis ihrer kulturhistorischen Bedeutung. In gleicher Weise behandeln wir die Gesteinsarten und die verschiedenen chemischen Stoffe, welche die Natur uns liefert. Salz, Gips, Kalk, Kreide, Marmor, Granit, Salpeter, Soda, Asphalt, Harz, Petroleum und zahlreiche andere Stoffe werden nach denselben Gesichtspunkten untersucht. Wir behandeln sie stets nach allen ihren Merkmalen: stets werden ihr physikalisches und chemisches Verhalten, ihr Fundort und ihre Verarbeitung, sowie ihre Bedeutung für das Leben des Menschen zum Gegenstand des Unterrichts gemacht. Das giebt zugleich Gelegenheit, die einfachsten physikalischen Erscheinungen, die Wirkungen der Molekularkräfte, Licht, Wärme und Schall u. s. w. in ihren Grundformen zu studieren. Sodann gehen wir über zur organischen Chemie. Wir erörtern (immer im Anschluß an die beobachtende Arbeit der Schüler) die mannigfaltigen Kunsterzeugnisse der Pflanzen- und Tierwelt: Zucker, Alkohol, Wein, Bier, Branntwein, Essig, ferner Flachs, Baumwolle, Papier, Lack, Bernstein, Kautschuck, die Farbstoffe, wir untersuchen die Vorgänge bei der Brotgärung, der Färberei und Bleicherei, bei der Gerberei und der Bereitung der Öle und Seifen; wir besprechen die Nahrungsmittel, ihre Gewinnung und Verarbeitung sowie ihren Vertrieb durch Handel und Verkehr. Dadurch gelangen wir zur Gesundheitslehre und vermitteln schon auf dieser Stufe ein auf Anschauung und Beobachtung gegründetes Verständnis für die Bedingungen des menschlichen und tierischen Lebens, sowie für die Wechselwirkungen zwischen Tier- und Pflanzenleben. Diese allseitige und eingehende Verarbeitung der Natur und ihrer Erzeugnisse führt unumwunden und notwendig zu der Betrachtung

3. der menschlichen Lebensverhältnisse. Indem wir mit den Schülern den Landmann bei seiner Arbeit, den städtischen Handwerker bei seinen Verrichtungen beobachten, indem wir die industriellen Anlagen und Fabriken besichtigen, bringen wir sie zu einem Verständnis für das Zusammenleben des Menschen in der Familie und Gemeinde, in der Gesellschaft und im Staat. So werden Begriffe wie Güter, Gütererzeugung, Erwerb, Wirtschaft, Handel, Verkehr, Industrie, Kapital, Geld, Arbeit, Arbeitsteilung und viele andere auf ihre notwendige Entstehung aus den natürlichen Lebensbedingungen zurückgeführt, so wird die Grundlage für

ihr späteres volles Verständnis gewonnen. Von dem sozialen Leben gehen wir über zum politischen. An die Besprechung der sozialen Gliederung schließt sich naturgemäß die Darstellung der wichtigsten politischen Verhältnisse an. So gelangt der Schüler allmählich zu einem vorläufigen Verständnis für die Bedeutung des modernen Staates. Indem die Kulturzwecke der staatlichen Vereinigung immer im Anschluß an die natürlichen Verhältnisse des Lebens erörtert werden, gelangt man

4. zu der Erörterung der menschlichen Pflichten und Rechte und damit zu den Grundlagen der Moral. Solche Begriffe wie Gehorsam, Vertrauen, persönliche Freiheit, Recht, Unrecht, Vergehen, Verbrechen und Strafe, können hier, immer im Anschluß an die natürlichen Grundlagen des Lebens, gewonnen werden, wenn auch ihr volles Verständnis erst in einem reiferen Lebensalter zu erreichen ist. Daß dieses Verfahren, welches sich stets an die anschauende Betrachtung der Natur anschließt, vor der abstrakten Erörterung solcher Begriffe selbst auf den oberen Klassen den Vorzug verdient, läßt sich wohl nicht bestreiten. Denn ohne die durch Anschauung erworbene Kenntnis der natürlichen Verhältnisse bleiben diese verwickelten Begriffe unseres modernen Kulturlebens auch dem Primaner unverständlich. Mit dieser Grundlage vollzieht sich die spätere abstrakte Behandlung ohne Schwierigkeit.[1])

Der in der veralteten Methode des Unterrichts erstarrte Systematiker wird über die soeben entwickelten Ansichten und Forderungen außer sich geraten. Wie? Physik, Chemie, Mineralogie, Astronomie und Physiologie auf den unteren Klassen! Das sind Vorschläge, die überhaupt keine Erörterung verdienen! Solche Leute, denen meine Forderungen ungeheuerlich erscheinen, mache ich zunächst darauf aufmerksam, daß die hier verlangte Art des Unterrichts bereits in zahlreichen Schulen Englands durchgeführt ist. Freilich, zahlreiche deutsche Gelehrte und Lehrer schauen noch heute von der Höhe ihres pädagogischen Bewußtseins vornehm auf die Unterrichtseinrichtungen des Auslandes herab. Sind doch die deutschen Schulen die ersten der Welt! Hat doch der deutsche Schul-

[1]) Einen ungemein reichen Stoff für die Durchführung der natürlichen Unterrichtsmethode bietet E. Haufe, Die natürliche Erziehung, Grundzüge des objektiven Systems, Meran, Ellmenreich, 1889.

meister die Schlacht bei Königgrätz gewonnen! Leider entspricht eine solche Auffassung lange nicht mehr den thatsächlichen Verhältnissen. Wir sind von den Engländern und Franzosen in der praktischen Durchführung neuerer wissenschaftlicher und pädagogischer Erkenntnisse in zahlreichen Punkten überflügelt und können namentlich von der neueren englischen Unterrichtsmethode viel lernen. Ich bitte die deutschen Schulmänner, die daran zweifeln, sich recht eingehend mit den im Verlage von Trübner in Straßburg erschienenen „naturwissenschaftlichen Elementarbüchern" zu beschäftigen. Sie sind nach englischen Originalen von deutschen Professoren bearbeitet, einige der kleinen Bücher sind auch selbstständige Arbeiten deutscher Gelehrten.[1]) Die deutschen Unterrichtsbehörden haben diese Bücher fast einstimmig den Volksschulen, Präparandenanstalten, Seminarien empfohlen; sollten sie nicht auch in den unteren Klassen der höheren Schulen gute Dienste thun? In England treiben Knaben im Alter von acht bis zwölf Jahren Geologie und Mineralogie, Physik und Chemie, Physiologie wie Astronomie nach dem in diesen Büchern eingeschlagenen Lehrverfahren. Es ist also nicht die Schwierigkeit dieser Wissensgebiete, welche sie von den unteren Klassen unserer höheren Schulen ausschließt, sondern die Unzulänglichkeit der in unseren deutschen

---

[1]) Bisher sind erschienen: 1) Chemie von H. E. Roscoe, deutsch von F. Rose, 5. Aufl., 1892; 2) Physik von Balfour Stewart, deutsch von E. Warburg, 4. Aufl., 1888; 3) Astronomie von N. Lockyer, deutsch von A. Winnecke und E. Becker, 5. Aufl., 1893; 4) Physikalische Geographie von A. Geikie, deutsch von O. Schmidt und Gerland, 4. Aufl., 1893; 5) Geologie von A. Geikie, deutsch von O. Schmidt, 4. Aufl., 1891; 6) und 7) Tierkunde von A. Goette, Straßburg, 1890; 8) Botanik von A. de Bary, 3. Aufl., 1890; 9) Mineralogie von Karl F. Peters, 3. Aufl. besorgt von H. Bücking, 1892; 10) Physiologie von M. Foster, deutsch von O. Schmidt, 2. Aufl., 1890; 11) Allgemeine Einführung in die Naturwissenschaften von T. H. Huxley, deutsch von O. Schmidt, 2. Aufl., 1890. — Als ausgezeichnete Hülfsmittel für den naturwissenschaftlichen Jugendunterricht sind ferner zu erwähnen: Michael Faraday, Naturgeschichte einer Kerze. Sechs Vorlesungen für die Jugend, 2. Aufl. mit einem Lebensabriß Faradays, hrsg. von Richard Meyer. Berlin. Oppenheim; und Michael Faraday, Die verschiedenen Kräfte der Materie. Sechs Vorlesungen für die Jugend. Aus dem Englischen. Berlin, Oppenheim. Das Geschick, mit dem der große Gelehrte, besonders im erstgenannten Werke, zum Standpunkt der Jugend herabsteigt und nahezu sämtliche Naturkräfte in geschlossener Darstellung veranschaulicht, ist wahrhaft bewunderungswürdig.

Lehranstalten befolgten Methode. Bei Anwendung eines richtigen Lehrverfahrens bietet kein Lehrfach dem Knaben eine gesündere und ersprießlichere Kost, als gerade die Naturwissenschaft. Die Grundsätze aber, welche auf der Stufe der Anschauung beim Unterricht befolgt werden müssen, sind folgende:

1. Die systematische Behandlung der Einzelfächer muß aufgegeben werden. Die Systematik ist, wie Kollbach in der Einleitung zu seinem trefflichen Buche „Naturwissenschaft und Schule" richtig bemerkt [1]), nicht in dem Wesen der Natur begründet, sondern nur ein Hilfsmittel, durch die geistige Beanlagung des Menschen bedingt, um die Menge der Gegenstände und Erscheinungen zu fassen. Die Natur ist kein Stückwerk, sondern ein Ganzes und muß daher als solches aufgefaßt werden. Erst wenn eine Fülle natürlicher Anschauungen vorhanden ist, tritt das Bedürfnis systematischer Anordnung ein, um eine richtige Übersicht über die mannigfaltigen Gegenstände und Erscheinungsformen zu gewinnen. Die systematische Behandlung der Einzelfächer wird also erst auf der Stufe der Abstraktion anzubahnen sein, ihren vollen Ausbau und ihre volle Bedeutung erhält sie erst auf der obersten Stufe des Unterrichts. Auf der Stufe der Anschauung aber werden die Naturgegenstände und Naturerscheinungen als Ganzes betrachtet, denn ihr Zweck ist ja, Anschauungen, d. h. die Kenntnis sämtlicher Merkmale zu vermitteln, welche an einem Gegenstande aufzufinden sind. Aus diesem Grunde werden Belehrungen physikalischer, chemischer, mineralogischer, geologischer, geographischer, geschichtlicher, praktischer und sozialer Art sich ablösen und ergänzen. Nehmen wir ein Beispiel. Ein so bekannter und wichtiger Stoff wie das Salz, soll auf der Unterstufe behandelt werden. Unter der Anleitung des Lehrers werden die verschiedenen Arten der Salze erörtert und von den Kindern auf ihre Eigenschaften untersucht. Die größere oder geringere Lösbarkeit

---

[1]) Karl Kollbach, Naturwissenschaft und Schule, zugleich zweite erweiterte und verbesserte Auflage der Methodik der gesamten Naturwissenschaft für höhere Lehranstalten und Volksschulen mit Grundzügen zur Reform dieses Unterrichts. Köln a. Rh., Paul Neubner, 1894. Kollbachs Werk ist unter allen neueren Erscheinungen über die Methodik des naturwissenschaftlichen Unterrichts bei weitem die bedeutendste und muß bei einer Neugestaltung unseres Schulwesens als eine der Grundlagen betrachtet werden.

im Wasser, das Verhalten beim Liegen an der Luft, gegen geringere oder größere Wärme, die Kristallbildung werden beobachtet. Dann geht man über zu den natürlichen Fundorten der Salze und zu den verschiedenen Arten ihrer Gewinnung. Sodann wird die Verwendung der Salze im Haushalt des Menschen und ihre Bedeutung für die Ernährung besprochen. Als zweites Beispiel diene das Wasser. Es ist der Stoff, der dem Knaben von frühester Jugend an bekannt ist und der ihm in den mannigfaltigsten Erscheinungsformen und Verwendungsarten entgegentritt. Immer in anschauender Betrachtung und selbstthätiger Verarbeitung lernt der Knabe seine physikalischen und chemischen Eigenschaften und seine gewaltige Bedeutung im Haushalte der Natur und als Bedingung jedes Lebens kennen. Er beobachtet das Verdunsten, Verdampfen und Kochen, die Erscheinungsformen als Tau, Regen, Hagel, Schnee und Eis, die Verteilung an der Luft, das Wiederabschlagen des Dampfes an kalten Gegenständen (Glasscheiben, Metallplatten) und vieles andere mehr. Die gewonnenen Kenntnisse verwertet und vertieft er sodann nach geologischen, geographischen, physiologischen (Tier- und Pflanzenleben), wirtschaftlichen und hygienischen Gesichtspunkten. In solcher Weise geht der Unterricht von der eigensten Erfahrung des Kindes aus, er verläuft durchaus in anschauender Betrachtung und Verarbeitung und vermittelt auf diese Weise die Grundlegung von Kenntnissen, die den verschiedensten Wissensgebieten angehören. Ein solcher Unterricht erregt die höchste Teilnahme der Kinder und zeitigt die schönsten Erfolge, wenn der Boden der Anschauung und die Methode der einfachen, natürlichen Belehrung niemals verlassen wird. Dazu aber gehört:

2. Die möglichste Vermeidung aller technischen und wissentlichen Kunst- und Fremdwörter. Es gab eine Zeit in der Entwickelung der deutschen Wissenschaft, in der die Gelehrten der Meinung waren, daß das entscheidende Merkmal einer wissenschaftlichen Darstellung in der abstrakten, dem Laien unverständlichen Fassung der wissenschaftlichen Schreibweise und in der umfangreichen Anwendung wissenschaftlicher Kunstausdrücke gesucht werden müsse.[1]) Heute schwindet diese Auffassung immer mehr, und auch Gelehrte befleißigen sich einer klaren und einfachen Aus-

---

[1]) Vergl. meine „Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts.“ S. 168.

drucksweise, aber als Erbteil einer langen, vaterlandslosen und undeutschen Zeit hat gerade unsere höhere Sprache eine Menge fremden Sprachgutes in sich aufnehmen müssen, das sie heute kaum mehr abstoßen kann. Daher ist es eine Aufgabe der oberen Klassen, die Schüler in die Kenntnis der Fremdwörter und der wichtigsten wissenschaftlichen Ausdrücke einzuführen. Aber ein solches Verfahren gehört unter keinen Umständen in die unteren Klassen. Hier genügt das Auffassen der Sache selbst, der fremde Begriff tritt erst später ein. So kann der Knabe eine klare Anschauung von dem Zusammenleben mancher Tiergeschlechter gewinnen, aber man wird ihm das nicht als Symbiose bezeichnen dürfen; ebenso wird man ihm zeigen, wie Quecksilber, Kupfer, Blei, Eisen und Zinn aus ihren natürlichen Verbindungen gewonnen werden, ohne doch ein solches Verfahren Reduktion zu nennen. Ja, es empfiehlt sich nicht einmal, ihm die Kenntnisse, die er durch Anschauung und Beobachtung gewinnt, nach ihrer Zugehörigkeit zu den einzelnen Wissensgebieten als physikalische, chemische, geologische u. s. w. zu bezeichnen. Die Vermeidung alles überflüssigen Wortwissens ist auf dieser Stufe der Anschauung dringend geboten.

3. Die Notwendigkeit des Klassenlehrersystems. Als die notwendige Voraussetzung des hier geschilderten Unterrichtsverfahrens erscheint die Forderung, das bisher übliche Fachlehrersystem durch das Klassenlehrersystem zu ersetzen. Mindestens für die Unterstufe muß auf der vollen Durchführung dieser Forderung durchaus bestanden werden. Denn nur, wenn die Hauptunterrichtsfächer auf jeder Klasse in einer Hand sind, ist die notwendige innere Verknüpfung des Lehrstoffes, von welcher der Erfolg des Unterrichts wesentlich abhängt, gewährleistet. Ebenso muß derselbe Lehrer die Schüler in den drei aufsteigenden Jahreskursen der Unterstufe begleiten, da nur so eine eingehende und alle Gesichtspunkte berücksichtigende Verarbeitung des Anschauungsstoffes möglich ist.[1])

---

[1]) Über die Notwendigkeit, das Fachlehrersystem möglichst durch das Klassenlehrersystem zu ersetzen; vergl. meine „Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts“, S. 141, sowie H. Schiller, Die einheitliche Gestaltung und Vereinfachung des Gymnasialunterrichts unter Voraussetzung der bestehenden Lehrverfassung. Halle-Waisenhaus, 1890 (Sammlung pädagogischer Abhandlungen, hrsg. von Frick und Meyer, Nr. IV) S. 16 f und derselbe, Entsprechen unsere Stundenpläne den Anforderungen pädagogischer Psychologie in den

4. Die möglichst weitgehende Ausdehnung der Anschauung. Für die anschauende Betrachtung sinnlicher Gegenstände ist in den Schulen der Gegenwart durch Bilder und Modelle aller Art gesorgt. Auch sind an zahlreichen Orten Schulgärten eingerichtet, welche den botanischen Unterricht mit Pflanzen versorgen. Daß solche Veranstaltungen für die Erzeugung vollkommener Anschauungen nicht genügen, ergiebt sich aus der sorgfältigen Erwägung des psychologischen Zustandes, in dem sich die Kinder befinden. Bilder, und mögen sie noch so trefflich ausgeführt sein, sind ein recht unvollkommener Ersatz für die Wirklichkeit: sie sind trefflich geeignet, die Erinnerung an früher Geschautes wieder wachzurufen und zu befestigen, aber um vom bloßen Bilde eine einigermaßen richtige Anschauung der dargestellten Wirklichkeit zu gewinnen, dazu gehört eine Reife des Urteils und eine Thätigkeit der Phantasie, die man bei halbwüchsigen Knaben nicht voraussetzen darf. Ich erinnere nur daran, daß z. B. die Fähigkeit plastischen Sehens, die bei der richtigen Auffassung von Bildern unentbehrlich ist, sich erst durch langdauernde sorgfältige Übung entwickelt. Ebensowenig kann das Vorzeigen abgerissener Pflanzen genügen. Denn eine welkende Pflanze, die aus ihrer natürlichen Umgebung entfernt ist, kann niemals die richtige Vorstellung der lebenden hervorrufen. So sind die bisher getroffenen Veranstaltungen, den Unterricht anschaulich zu gestalten, nur als Notbehelf zu bezeichnen. Soll daher der Grundsatz der Anschauung allseitig und folgerichtig durchgeführt werden, so wird man sich entschließen müssen, mit gewissen altgewohnten Ansichten zu brechen. Die Idee des Unterichts ist dem gegenwärtigen Geschlecht mit der Örtlichkeit der Schule so sehr zusammengewachsen, daß man sich kaum einen ernsten, zusammenhängenden Unterricht denken kann, der nicht an das Zimmer gebunden wäre. Diese Auffassung wird man aufgeben müssen. Da es nicht möglich ist, alle die Gegenstände, deren anschauende Betrachtung und Verarbeitung doch zu der Erzeugung vollkommener Anschauungen durchaus notwendig ist, in die Schulstube hinein zu bringen, so wird man die Schüler aus der Schule hinaus und an die Orte führen

„Lehrproben und Lehrgängen aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen", hrsg. von Frick und Richter, Heft 14. S. 37. Vergl. weiter unten im 1. Abschnitt des 2. Buches, Kap. 1.

müssen, wo jene anschauende Betrachtung möglich ist. An einzelnen Schulen und in größeren Zeitabständen werden solche Ausflüge zum Zwecke der Anschauung bereits jetzt unternommen, aber eben nur gelegentlich und ohne gründliche systematische Erwägung. So genügt auch das nicht. Es muß vielmehr dieses Verfahren zur Grundlage und zum System des Unterrichts erhoben werden in der Art, daß überall, wo sinnliche Gegenstände zu behandeln sind, d. h. in allen Fächern der Naturwissenschaft und in der angewendeten Mathematik, sowie in der Geographie, in zweiter Linie in der Kultur- und Kunstgeschichte der Unterricht je nach Bedürfnis außerhalb des Schulhauses erteilt werden muß.[1])

---

[1]) Diese Forderung gewinnt eine stets wachsende Zahl von Anhängern. Man vergleiche darüber: meine „Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts“, S. 152—153; Kollbach, Naturwissenschaft und Schule, S. 350—383; G. Heydner, Beiträge zur Kenntnis des kindlichen Seelenlebens, Leipzig, R. Richter, 1894, S. 80—87; P. Güßfeldt, Die Erziehung der deutschen Jugend, Berlin, Paetel, 1890, S. 115; B. Hartmann, Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises als die naturgemäße Grundlage des ersten Schulunterrichts, Annaberg, Graser, 1890, S. 51—52; Bartholomäi, Über Exkursionen mit Rücksicht auf die Großstadt im „Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik“, 5. Jahrgang. S. 209—249; Jacusiel, Die deutsche Schule der Zukunft. Berlin, Stuhr, 1886, S. 32—33; K. Heilmann, Materialien zu einer geographischen Lektion in Sexta in den „Lehrproben und Lehrgängen“, Heft 2, S. 65—76; vergl. das Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1873, S. 238. f; Ferdinand Werneburg, Die Honigbiene, in den „Lehrproben und Lehrgängen“, Heft 1, S. 53—66. — F. Lohr, Archäologischer Anschauungs-Unterricht, zugleich als Beispiel der Verwendung geschichtlicher Heimatskunde, „Lehrproben und Lehrgänge“, Heft 25, S. 80—97; E. Hartenstein, Unterricht im Freien zum Zwecke der Einführung in die Geognosie und Geologie und der Erkenntnis des Aufbaues der Landschaft, „Lehrproben und Lehrgänge“, Heft 30, S. 19—46. Trefflich belehrt über die Quellen der geistigen Bildung, die in den pädagogischen Wanderungen enthalten sind: Lomberg, Über Schulwanderungen im Sinne des erziehenden Unterrichts, vergl. dazu Stoy, Von der Heimatskunde, Jena, 1876. Ein hervorragender Schulmann Fr. Beust, Schulvorsteher in Hottingen bei Zürich, hat die systematischen Schulreisen seit langen Jahren in den Erziehungs- und Unterrichtsplan seiner Anstalt aufgenommen. Seine Schrift: Die pädagogische Schulreise, Zürich, Orell Füßli & Co., 1885, enthält höchst wertvolle Erfahrungen, vor allem über die notwendige äußere Einrichtung solcher pädagogischer Ausflüge und über die Aufrechterhaltung der Disziplin und kann deshalb allen Nachahmern der wichtigen Einrichtung als im höchsten Sinne vorbildlich warm empfohlen werden.

So wird der Lehrer der Zoologie und Botanik die Schüler in Feld und Wald hinausführen und sie anleiten, das Pflanzenleben in seinen verschiedenen Jahresstufen, sowie das Verhalten der Tiere zu beobachten. Ebenso werden die allgemeinsten geologischen, meteorologischen, astronomischen Begriffe durch unmittelbarste Beobachtung der Natur und ihrer Erscheinungen gewonnen.[1]) Nicht minder wird den Werken menschlicher Kunstthätigkeit, die den Schülern in der Stadt wie auf dem Lande überall entgegentreten, sorgfältige Beachtung geschenkt. Die einzelnen Schüler beobachten und stehen Rede und Antwort, der Lehrer macht auf unvollständige oder falsche Beobachtungen aufmerksam, ergänzt das Fehlende und verarbeitet das Geschaute in anziehendem und förderndem Gespräch. Die Ergebnisse solcher Ausflüge, die recht häufig, immer wenn das Bedürfnis dazu vorliegt, stattfinden müssen, werden dann an demselben oder am nächsten Tage nach allen Richtungen verarbeitet.[2]) Die Hauptsache ist, daß die große Menge der sinnlichen Gegenstände in anschauender Betrachtung zu einem wohlgeordneten System nach dem Gesichtspunkte der Zusammengehörigkeit verarbeitet wird, und daß in diesem System die wesentlichen Erscheinungen in Natur- und Menschenleben, soweit es nach den Mitteln des Schulortes möglich ist, den Schülern dargeboten werden. Wenn übrigens ein solches regelmäßiges Hinauswandern der Schuljugend auf Straße, Feld und Flur, in die Museen aller Art, in die Werkstätten und industriellen und technischen Anlagen sich unter methodischer und sachgemäßer Leitung vollzieht, so ist nicht zu befürchten, daß die Schulzucht und der Ernst des Unterrichts darunter leiden.[3]) In den Organismus des Lehrplans können solche regelmäßigen Ausflüge leicht in der Weise eingegliedert werden, daß namentlich die

---

[1]) Vorzügliche Anweisungen über die Art, wie die Astronomie auf dem Boden steter Anschauung zu lehren sei, giebt: Diesterwegs populäre Himmelskunde und mathematische Geographie, neubearbeitet von M. W. Meyer und B. Schwalbe. 11. Aufl. Berlin, Goldschmidt, 1890. Vergl. übrigens weiter unten im 1. Abschnitt des 2. Buches, Kap. 1.

[2]) Es ist selbstverständlich notwendig, daß der Lehrer vorher denselben Weg macht, den er die Schüler zu führen gedenkt, und sich einen genauen Plan aller der Gegenstände entwirft, welche besprochen werden sollen.

[3]) Vergl. oben S. 89 Anm. bei der Erwähnung der Schrift von Fr. Beust.

naturwissenschaftlichen und geographischen Stunden an das Ende der Tagesarbeit, d. h. bei drei- oder vierstündigem Vormittagsunterricht in die Zeit von 10—11 oder 11—12 Uhr verlegt werden. Um 10 oder um 11 Uhr kann dann der Lehrer je nach Bedürfnis einen Ausflug unternehmen. Nur ausnahmsweise, bei längeren Ausflügen oder bei der Beobachtung des gestirnten Himmels, würden die Nachmittags- oder Abendstunden zu wählen sein.

5. Selbstbeobachtung, Selbstthätigkeit und dialogisches Lehrverfahren. Als allgemeine Richtschnur für die Art, in welcher der eigentliche Unterricht zu verfahren hat, setze ich die Worte Diesterwegs hierher, denn treffender hat sich bisher niemand über die natürliche Methode des Unterrichts ausgesprochen. „Unsere Arbeit,“ so äußert sich der treffliche Schulmann, „besteht wesentlich darin, daß wir bearbeiten. Das Denken ist mehr wert als das Gedachte. In der Methode ruht die Stärke der Schule. Ein unendlicher Unterschied besteht dann nach wie vor zwischen der sogenannten wissenschaftlichen Weise, die von Grundsätzen, Definitionen und Prinzipien ausgeht, deduziert und subsumiert, und unserer Weise, der Elementarmethode. Ich sage, ein unendlicher Unterschied liegt dazwischen, ob ich doziere: das ist so, und hier ist der Beweis; oder ob ich sage und verlange: denke darüber nach, wie es ist! Ein Erddiameter liegt zwischen diesen Weisen und — worauf es eben ankommt — ihren Resultaten. Das ist ein altes Lied. Gar mancher hat es singen hören, aber ohne die Melodie zu verstehen . . . Heil dem künftigen Lehrer, der als Schüler wahren Inhalt in der rechten Weise empfängt, sich erwirbt! Merke: er wirbt, er arbeitet, er greift. Ohne Selbstthätigkeit des Lernenden, ohne ein Interesse, das dem Lehrstoff entgegenkommt, bringt er es höchstens zum äußerlichen Wissen, Gehört — und, wenn er ein glückliches Gedächtnis hat, Behaltenhaben, zu einer Art Innehaben und im besten Falle Begreifen, aber darum noch immermehr zum Besitz und zu freier Verwendung des Besitztums. Worüber der Mensch geistig frei soll schalten und walten können, das muß er, er selbst sich erarbeiten.[1])“ Diesterweg schildert hier das Wesen der rechten Elementarmethode. Es ergiebt sich aus den Erörterungen dieses Kapitels (vergl. besonders S. 66 f),

---

[1]) Diesterweg, populäre Himmelskunde. S. 5.

daß diese Methode nicht etwa nur in die Volksschule gehört, sondern daß die höhere Schule sie in derselben Weise anwenden muß, wenn sie irgend welche erfreulichen Erfolge erzielen will. Es darf kein Unterschied zwischen der Lehrweise der Volksschule und der des Gymnasiums bestehen, denn die jungen Gymnasiasten entwickeln sich nach denselben psychologischen Gesetzen, sie unterliegen denselben psychischen Hindernissen wie die Volksschüler. Deshalb muß, bis zur Prima hinauf, überall da anschaulich und elementar unterrichtet werden, wo es sich um die Erwerbung neuer Kenntnisse handelt. Der Erfolg des Unterrichts in den unteren Klassen vollends wird durchaus durch die Anwendung dieser Methode bedingt. Doch wenden wir uns zu der praktischen Erörterung der hier aufgestellten Regeln.

Wesentlich ist zunächst, daß weder das Ergebnis, welches Gegenstand des Unterrichts sein soll, noch die Thatsachen und Beweise, welche zu der Anerkennung eines solchen Ergebnisses nötigen, dem Schüler vorher mitgeteilt werden. Der Lehrer muß so wenig wie möglich sprechen, er soll im Gange des Unterrichts so viel wie möglich zurücktreten. Seine Aufgabe besteht darin, die Gegenstände, aus deren Betrachtung sich der Beweis ergiebt, in methodischer Zusammengehörigkeit den Schülern nahe zu bringen, er soll nur anleiten und darf nur dann mehr hervortreten, wann es gilt, falsche Beobachtungen zu berichtigen und fehlende zu ergänzen. Die Hauptarbeit fällt den Schülern zu: Selbstbeobachtung und Selbstthätigkeit sind die beiden Pole, um welche das ganze Unterrichtsverfahren kreist. Das eigene Finden und die Anleitung, durch selbständiges Forschen zu eigenen Ergebnissen zu gelangen, besitzt für den Unterricht grundlegende Bedeutung. Das ist, was Diesterweg „erarbeiten" nennt. Daher ist es notwendig, daß alle Beobachtungen, welche zu sinnlichen Empfindungen führen, von den Kindern selbst, nicht von dem Lehrer, angestellt werden. Daher muß der Gegenstand der Untersuchung möglichst in der Hand jedes Schülers sein. Es werden beispielsweise Körper aus der anorganischen Natur behandelt. Gesichts- und Gehörsübungen treten natürlich in den Vordergrund, aber daneben findet sich auch Gelegenheit, die Geschmacks-, Geruchs-, Tast- und allgemeinen Gefühlswahrnehmungen zu bethätigen. Durch die Bearbeitung der Körper und durch ihre chemisch-physikalischen Veränderungen wird

der Knabe in die Lage versetzt, das Messen, Wiegen, Schmecken, Riechen, Betasten zu üben und die Gegenstände in den verschiedensten Richtungen zu bearbeiten und zu vergleichen. Zeichnen, Papp- und Modellarbeiten greifen helfend ein. Auf ähnliche Weise werden auch die Begriffe der elementaren Mathematik durch die anschauende Verarbeitung natürlicher (flüssiger und fester) Körper gewonnen.[1]) Sind die Beobachtungen allseitig und vollkommen durchgeführt, so beginnt die innere geistige Verarbeitung der gewonnenen Anschauungen. Es ist ein Grundsatz, der nicht nur für die Unterstufe, sondern für alle Schulklassen gilt, daß der Lehrer den Schülern das, was sie selbst finden können, nicht sagen soll. Er hat vielmehr das Ergebnis durch geschickt und richtig gestellte Fragen aus den Schülern herauszulocken. Daraus folgt, daß die einzig zulässige Form des Unterrichts die auf Frage und Antwort beruhende (erotematische) Methode ist. Nur durch sie wird ein entwickelnder, das selbständige Denken der Schüler fördernder Unterricht möglich. Die vortragende (akroamatische) Lehrweise ist auf der Stufe der Anschauung auszuschließen, auch im weiteren Verlaufe des Unterrichts ist sie nur da anzuwenden, wo es sich um die Zusammenfassung bereits bekannter Thatsachen in abschließende begriffliche Form handelt.

6. Die Ausbildung des Sprachvermögens und des sprachlichen Ausdrucks. Daß auf ein Verständnis für die Formen und abstrakten Begriffe der Litteratursprache bei Kindern und halbwüchsigen Knaben nicht zu rechnen ist, wurde oben (S. 58—62) nachgewiesen. Das Eindringen in den sachlichen Inhalt der rein äußerlich aufgefaßten sprachlichen Begriffe erfolgt erst nach jahrelanger Erfahrung und auf Grund eines sorgfältig gegliederten Unterrichts. Diese schwere Aufgabe fällt naturgemäß dem Unterricht im Deutschen zu, aber er kann sie nicht erfüllen, wenn er nicht von den übrigen Schulfächern nachhaltig unterstützt wird. Auf der Unterstufe muß sogar der Schwerpunkt des sprachlichen Studiums in dem naturwissenschaftlichen Unter-

[1]) Einige schöne Beispiele von einem solchen durchaus auf Anschauung beruhenden Unterricht giebt E. Hause, Die natürliche Erziehung, Grundzüge des objektiven Systems, 1889, S. 270 f., 312 f., vergl. auch Fr. Beust, Der wirkliche Anschauungsunterricht auf der untersten Stufe der Größenlehre. Zürich, Schabelitz, 1865.

richt liegen und zwar aus folgenden Gründen. Einmal ist es nicht angänglich, auf der Stufe der Anschauung irgend welche Verhältnisse und Beziehungen zu behandeln, welche einen abstrakten sprachlichen Ausdruck gefunden haben. Die Fähigkeit der Abstraktion entwickelt sich, wie wir gesehen haben, erst sehr allmählich. Wer mit Kindern von 6—10 Jahren Grammatik treiben und ihnen solche Begriffe wie Subjekt, Prädikat, Objekt, Haupt- und Nebensatz u. s. w. beibringen will, versündigt sich an dem Gesetz der natürlichen Entwickelung und baut ein Haus auf Sand. Solche formal-sprachlichen Beziehungen werden nur verstanden, wenn sie sich in natürlichem Wachstum aus der Fülle eines den Kindern nahe liegenden Sprachstoffs entwickeln. Nahe liegt den Kindern aber nur der Sprachstoff, welcher sich auf die Menge der sinnlich faßbaren Gegenstände bezieht. Daher ist das Reich der anorganischen und in zweiter Linie der organischen Natur das einzige Wissensgebiet, welches die Erlernung und Beherrschung der Muttersprache am erfolgreichsten fördert. Indem die Gegenstände der Wirklichkeit in den verschiedensten Richtungen bearbeitet werden, wird zugleich die Sprache des Schülers auf natürlichem Wege ausgebildet: Die Verbindung von Wort und Begriff, Gedanke und Satz vollzieht sich dann so gut wie selbstverständlich. Indem der Schüler die mannigfachsten Gegenstände und ihre Eigenschaften untersucht und benennt, gewinnt er einen reichen Sprachstoff; indem er das gefundene Ergebnis in selbständig gebildeten Sätzen ausspricht, gelangt er zur völligen Beherrschung der einfachsten grammatischen Kategorien, ohne daß er ihre abstrakten Namen zu kennen braucht. Sodann aber, und das ist der zweite Grund, ist diese auf Anschauung und Beobachtung beruhende Kenntnis des sinnlichen Sprachstoffs die unerläßliche Vorbedingung für das später anzubahnende Verständnis des abstrakten Sprachstoffes. Alle unsere abstrakten Begriffe gehen auf ursprünglich sinnliche Bilder und Anschauungsverhältnisse zurück. Deshalb ist bei jeder Erörterung abstrakter Begriffe von ihrer ursprünglichen sinnlichen Bedeutung auszugehen. Wo aber die sinnliche Seite der Sprache unausgebildet bleibt, da kann auch die Entwickelung des höheren Sprachvermögens nur unvollkommen vor sich gehen.

2. Die Stufe der Abstraktion.

Die soeben unter den Nummern 5 und 6 erörterten Regeln des Unterrichtsverfahrens gelten durchaus auch für diese Stufe: der Schüler erwirbt neues Wissen durch Selbstbeobachtung und Selbstthätigkeit, und die gewonnenen Kenntnisse werden durch das dialogische Lehrverfahren innerlich und sprachlich verarbeitet. Auch die Anschauung bleibt nach wie vor Grundsatz und Ausgangspunkt der Belehrung: überall da, wo sinnlich wahrnehmbare Gegenstände zur Erörterung kommen, wird bei der unmittelbaren Betrachtung angefangen. Hauptzweck dieser Stufe aber ist die Pflege der geistigen Anschauung und die Ausbildung der Abstraktionsfähigkeit. (Siehe oben S. 79.) Das Verständnis für geistige Beziehungen, Vorstellungen und Begriffe schließt sich unmittelbar an die rein sinnliche Anschauung an und wächst in natürlicher Entwickelung aus ihr hervor. Wurde auf den unteren Klassen die Behandlung der Erscheinungen in Natur- und Menschenleben auf das Wesentliche beschränkt, so tritt hier eine umfangreichere Erörterung ein: durch das Studium zahlreicherer Gegenstände und Erscheinungen werden die Zwischenglieder geschaffen, welche die Haupterscheinungen mit einander verbinden. So gelangt der Schüler zum Bewußtsein der Zusammengehörigkeit der mannigfaltigen Erscheinungen, er lernt, sie nach bestimmten Merkmalen und Beziehungen mit einander zu verknüpfen. Mußte man sich in der Unterstufe auf die Erörterung des Thatsächlichen beschränken, so lernt der Schüler jetzt die inneren Gründe kennen: er wird angeleitet, die verschiedenen Erscheinungsformen des natürlichen Geschehens auf das Wirken allgemeiner und unabänderlicher Gesetze zurückzuführen. Das führt notwendig zu einem Wechsel in der stofflichen Einteilung. Auf der Unterstufe wurden die einzelnen Naturgegenstände nach allen ihren Merkmalen und Beziehungen bearbeitet; damit war die systematische Behandlung ausgeschlossen. Jetzt gelangt der Schüler dahin, bestimmte Erscheinungsgruppen als physikalische, chemische, physiologische, geologische, geographische zu unterscheiden und unter sich zu verknüpfen, er gelangt zur Kenntnis des Systems. So beginnt auf dieser Stufe die systematische Behandlung der einzelnen Wissensgebiete, wobei freilich der enge Zusammenhang, der zwischen allen

Fächern des Wissens besteht, nach wie vor Gegenstand einer besonderen Pflege sein muß. Deshalb ist zu fordern, daß das Klassenlehrersystem, soweit es die Verhältnisse irgend gestatten, auch auf dieser Stufe möglichst bewahrt bleibe. Werden aber die Gesamtstunden einer Klasse auf mehrere Lehrer verteilt, so muß durch besondere Veranstaltungen dafür Sorge getragen werden, daß die Arbeit auch in den Einzelheiten stets Hand in Hand gehe.[1])

Auf der Stufe der Anschauung bildeten die sinnlich wahrnehmbaren Gegenstände der Natur den Hauptstoff des Unterrichts; auch alle Belehrungen geschichtlicher, volkswirtschaftlicher und sprachlicher Art schlossen sich an die eigenste Erfahrung des Knaben und an die natürlichen Verhältnisse seiner Umgebung an. Auch die Stufe der Abstraktion wird diese natürliche Grundlage alles Wissens und Erkennens niemals aus den Augen verlieren dürfen, ihr Hauptzweck aber ist die Einführung in die geistige Welt. So tritt jetzt das Studium der Geschichte, der Litteratur, der Sprache, der allgemeinen geistigen Vorstellungen religiöser, ethischer, ästhetischer und wissenschaftlicher Art als gleichberechtigt neben die Erkenntnis der Natur. Man erinnere sich daran, daß die Vermittelung aller rein geistigen Vorstellungen sich nur durch die Übertragung der Worte vom Lehrer zum Schüler vollziehen kann. Das Auffassen der Worte bedeutet aber keineswegs das Verständnis des Wortinhalts: es muß also hier ein besonderes Unterrichtsverfahren eintreten, welches die Schüler anleitet und befähigt, durch die trügerische Hülle des Wortes zum begrifflichen Inhalt hindurchzudringen. Dieses Verfahren besteht in der Erzeugung der g e i s t i g e n (i n n e r e n) A n s c h a u u n g. Indem ich auf die oben (S. 77) gegebene Definition dieses Begriffs verweise, wende ich mich zu der praktischen Erörterung des auf ihm beruhenden Lehrverfahrens:

1. D i e B e t o n u n g d e s Z u s a m m e n g e h ö r i g e n u n d d i e Z u r ü c k f ü h r u n g d e r s i n n l i c h e n E r s c h e i n u n g e n a u f d i e i n i h n e n w i r k e n d e n G e s e t z e. Auf der Stufe der sinnlichen An-

[1]) Liegen Unterrichtsfächer, welche innig mit einander verknüpft werden müssen, in verschiedenen Händen, so müssen die Lehrer dieser Fächer in stetem Gedankenaustausch über die Art der Behandlung und die Auswahl des Stoffes bleiben. Zudem muß das Klassenbuch kurze, aber erschöpfende Angaben über das Ergebnis jeder Unterrichtsstunde enthalten, so daß der Lehrer stets weiß, was in den Stunden eines Amtsgenossen behandelt ist.

schauung bestand die Aufgabe des Unterrichts vor allem darin, möglichst zahlreiche Thatsachen der sinnlichen Welt der Kenntnis der Schüler zu übermitteln. Die Zurückführung dieser Thatsachen auf ihre inneren Gründe war dabei ebenso ausgeschlossen wie die Mitteilung eines in sich abgeschlossenen, in wissenschaftlichen Begriffen verlaufenden Systems. Diese Beschränkung erschien aus psychologischen Gründen, mit Rücksicht auf den unentwickelten Zustand der Kindesnatur, als dringend geboten. Auf der Stufe der Abstraktion tritt eine Änderung des Unterrichtsverfahrens ein. Allerdings dürfen die Grundsätze der unmittelbaren Anschauung, der selbstthätigen Beobachtung und Verarbeitung auch nicht einen Augenblick unbeachtet bleiben: sie bilden den kräftigen Nährboden, auf dem allein auch jede höhere geistige Entwickelung gedeiht. Es kommt also zunächst darauf an, die Kenntnis des Thatsächlichen, welche bei der großen Fülle der Erscheinungsformen auf der Unterstufe immerhin nur bruchstückweise erworben werden konnte, durch weitergehende sorgfältige Arbeit zu bereichern und abzurunden. Die Hauptaufgabe aber besteht jetzt darin, die gleichartigen Erscheinungsformen zusammenzustellen und die in ihnen wirksamen Gesetze nachzuweisen. Diese Aufgabe ist in allen ihren Einzelheiten in entwickelnder Arbeit zu lösen, wobei auf die selbständige Thätigkeit der Schüler das größte Gewicht zu legen ist. Das Naturgesetz wird nicht etwa vom Lehrer mitgeteilt und dann durch seine verschiedenen sinnlichen Wirkungen veranschaulicht, sondern es ergiebt sich als Endschluß aus dem mit Beobachtung verknüpften zusammenfassenden Denken der Schüler: es wird, um mit Diesterweg zu reden, nicht den Schülern mitgeteilt, sondern von ihnen „erarbeitet“. So folgt aus der hier geschilderten Arbeit in allmählicher Entwickelung die Kenntnis des Systems. Jene Erscheinungen und Wirkungen, die der Schüler der Unterstufe in buntem Wechsel an den einzelnen Naturgegenständen beobachtete, werden nun als einer bestimmten wissenschaftlichen Gruppe angehörend erkannt und als chemische, physikalische, physiologische und geologische Wissensbestandteile von einander gesondert. Erst wenn die Kenntnis des Systems in der geschilderten Weise aus der Anschauung und der denkenden Betrachtung hervorwächst, besitzt sie wissenschaftlichen Wert und ist geeignet, zum bleibenden Besitz der Schüler zu werden. Neben den systematischen Rücksichten darf aber die Betrachtung des Zusammen-

gehörigen niemals aus den Augen verloren werden. Daß *die Einheit des Naturlebens und des Naturerkennens den Schülern voll und ganz zum Bewußtsein komme, bleibt der leitende Grundsatz des Unterrichts*. Deshalb ist die netzartige Verbindung, welche die Gebiete des modernen Naturwissens miteinander verknüpft, möglichst fest zu schürzen, und immer von neuem muß es die Aufgabe des Lehrers sein, die mannigfachen Wirkungen der Naturgesetze und Naturkräfte auf *allen* Wissenszweigen im Zusammenhange darzulegen. Sehr zu empfehlen ist schon von der Tertia an die eingehende Verarbeitung zahlreicher der Naturbetrachtung und Naturerkenntnis dienender Aufsätze, an denen unsere wissenschaftliche Litteratur ungemein reich ist. Die Lektüre solcher von Meisterhand geschriebenen Aufsätze führt besser in das Verständnis des natürlichen Geschehens ein als es der Vortrag selbst des besten Lehrers vermag: die Schule darf nicht länger zögern, diese Schätze, die bisher nur der kleinen Minderheit der Fachleute zu gute kamen, für die allgemeine Bildung zu verwerten. — Die Art des Unterrichts auf dieser Stufe unterscheidet sich von dem auf der Unterstufe einzuschlagenden Verfahren auch darin, daß die begriffliche Fassung des Wissensinhaltes sich allmählich der Sprache der Wissenschaft nähert. Es ist, wie schon oben (S. 87) bemerkt wurde, ein methodischer Fehler, Knaben von acht bis zehn Jahren mit technischen Ausdrücken zu überhäufen: die Naturerscheinungen und Wirkungen der Naturgesetze sind auch ganz unreifen Kindern sehr wohl klar zu machen, ohne daß ihnen irgend ein wissenschaftlicher Ausdruck genannt wird. Ist jedoch eine Naturerscheinung durch selbstthätige Beobachtung und Anschauung den Kindern inhaltlich völlig bekannt, dann wird der technische Ausdruck die bereits erworbene Kenntnis unterstützen und die Möglichkeit gewähren, die einzelnen Wissensgruppen scharf von einander abzugrenzen. Man wird daher auf dieser Stufe gut thun, die Schüler allmählich in die Kenntnis der wissenschaftlichen Fremdwörter einzuführen. Selbstverständlich ist dabei die nötige Beschränkung zu beobachten.

2. *Die Kenntnis des Abstraktionsprozesses und die Erklärung der abstrakten Begriffe.* Solange die sinnlich wahrnehmbaren Erscheinungen der Natur Gegenstand des Unterrichts sind, besteht das Hauptmittel des Unterrichts in der Anschauung. Auch

überall da, wo das Angeschaute in denkender Betrachtung und sprachlicher Erörterung verarbeitet wird, bleibt der Unterricht in den Grenzen der Anschauung: die oben geschilderten Hindernisse der Sprache treten hier noch nicht störend hervor, da die sprachlichen Begriffe stets an die unmittelbare Anschauung anknüpfen und deshalb leicht verstanden werden. Ausdrücke wie glatt, rauh, eiförmig, gesägt, gekerbt, strahlenförmig, kolbig faßt der Schüler sofort, sobald er die Naturgegenstände in selbstthätiger Arbeit untersucht. Selbst das abstrahierende Verfahren bei der Zurückführung der Naturerscheinungen auf die ihnen zu Grunde liegenden Gesetze knüpft immer an die sinnliche Anschauung an. Aus diesen Gründen eignen sich einzig und allein die Naturwissenschaften für den Anfangsunterricht: sie nehmen deshalb mit Recht den größten Raum auf der Unterstufe ein. Sobald es sich jedoch um das Studium der sogenannten Geisteswissenschaften handelt, wird der Unterricht vor eine neue, schwere Aufgabe gestellt. Das Hilfsmittel der sinnlichen Anschauung fällt hier weg, und das einzige Mittel für den Kenntniserwerb bildet fortan die Sprache, der mündliche Verkehr zwischen Lehrer und Schüler, oder das gedruckte Wort. Nun sind unsere Kultursprachen sämtlich das Ergebnis eines weitgehenden Abstraktionsverfahrens, welches zwar überall an die sinnliche Anschauung anknüpft, das aber über das sinnlich Greifbare hinaus im Laufe einer tausendjährigen Entwickelung längst zu unzähligen rein abstrakten Schöpfungen fortgeschritten ist, sodaß wenigstens in dem Bewußtsein der Sprechenden, das Gefühl für den gegenständlichen Charakter der sprachlichen Formen und Begriffe längst verloren gegangen ist. Ich habe bereits oben (S. 58—62) ausführlich erörtert, daß der einzelne Volksgenosse dem geistigen Reichtum seiner Sprache völlig verständnislos gegenüber steht, sobald es sich um Begriffe handelt, die über den beschränkten Kreis seiner Erfahrung hinausgehen. Ich fasse die dort niedergelegten Erörterungen hier noch einmal in folgendem Grundsatz zusammen, der als notwendige Voraussetzung für jeden erfolgreichen Unterricht zu gelten hat: *Das Verständnis für den hinter den Formen und Begriffen der Muttersprache verborgenen Inhalt ist bei dem ungebildeten Menschen wie bei dem Kinde nicht vorauszusetzen: es erwächst erst allmählich durch einen sorgfältigen und methodischen Unterricht*, dessen Aufgabe

in der Verknüpfung der sprachlichen Form mit sämtlichen in einem jeden Sprachbegriff liegenden inhaltlichen Merkmalen besteht. Jede höhere geistige Bildung beruht auf der eingehenden und allseitigen sachlichen Verarbeitung der sprachgeformten Begriffe. Wenn die altphilologische Pädagogik das Sprachstudium und die Grammatik als den Kern und die Blüte jedes höheren Unterrichts preist, so liegt dieser Ansicht die Ahnung des richtigen Sachverhaltes zu Grunde: die Sprache ist allerdings enge mit dem Denken verknüpft, und ohne Eindringen in die sprachliche Form ist jede höhere geistige Entwickelung unmöglich. Der Irrtum liegt nur darin, daß man diese fördernde Einwirkung auf den Geist von dem Studium der fremden Sprachen erwartet. Denn den fremden Sprachen fehlt gerade das, was die Muttersprache zu dem unersetzlichen und mächtig fördernden Werkzeug der geistigen Entwickelung macht: die innige Verbindung zwischen sachlichem Inhalt und lautlicher Form, eine Verbindung, welche mit der lautlichen Form alle jene sachlichen Merkmale unauflösbar verknüpft hat, die der Sprachbegriff im Laufe der geschichtlichen Entwickelung in sich aufgenommen hat. Eben deshalb ist ein wirkliches Denken trotz aller entgegenstehenden Behauptung der Sprachgelehrten nur in den Formen der Muttersprache möglich, und aus demselben Grunde kann der Unterricht in den fremden Sprachen unter Voraussetzung reicher und bedeutender Kenntnisse in der Muttersprache wohl zur Erweiterung des philologischen Gesichtskreises beitragen, indem eine von den heimischen Gewohnheiten abweichende Art der psychologischen Sprachformung den Schülern zur Kenntnis gebracht wird, niemals aber kann dadurch jenes eindringende Verständnis für den Zusammenhang zwischen Denken und Sein, zwischen sprachlicher Form und sachlichem Inhalt gefördert werden, auf dem das Wesen jeder höheren geistigen Bildung beruht. Hier bedarf es eines vertieften, auf sorgfältigen methodischen Erwägungen beruhenden Unterrichts in der Muttersprache, welcher, selbst im Mittelpunkte der gesamten Belehrung stehend, zu allen übrigen Schulfächern innige und fruchtbare Beziehungen unterhalten muß. So lange diese große und weitgreifende Bedeutung des deutschen Unterrichts für jede höhere geistige Bildung nicht richtig gewürdigt wird, werden alle Versuche, unseren höheren Schulen eine den heutigen An-

forderungen entsprechende Gestalt zu geben, scheitern müssen. Auf der Unterstufe lag der Schwerpunkt auch der sprachlichen Belehrung wesentlich bei den Naturwissenschaften: indem der Schüler die verschiedenartigsten Naturgegenstände und Naturerscheinungen beobachtet, nach den einzelnen Merkmalen untersucht und in zusammenhängenden Gruppen einordnet, indem er dann die einzelnen Merkmale unter Anleitung des Lehrers sprachlich benennt und das Geschaute, Beobachtete und Erarbeitete in selbständigen kurzen Urteilen und kleinen freien Vorträgen zusammenfaßt, wächst er zugleich auf die natürlichste Weise in seinem Sprachvermögen: er lernt es, sich über Gegenstände, die er genau kennt, treffend und gewandt auszudrücken. Mit dem Eintritt in die Mittelstufe, welche den Schüler in die höhere Welt der Abstraktion einführen soll, ändert sich dieses Verhältnis: die Naturwissenschaften geben ihre bisherige leitende Stellung an den Unterricht in der Muttersprache ab. In ihm laufen fortan alle die Fäden der verschiedenen Wissensgebiete zusammen, seine Aufgabe besteht darin, im engen Zusammenhange mit den übrigen Unterrichtsfächern, den Schüler in die höhere Welt des Geistes einzuführen und ihm die Mittel in die Hand zu geben, die großen Schwierigkeiten, welche das abstrakte Denken, sowie die Ergebnisse des abstrakten Denkens, die abstrakten Begriffe, dem Neuling bereiten, zu bemeistern. Es ist dem Lehrer ohne die Kenntnis der Kindesnatur und ohne Verständnis für die psychologischen und sprachlichen Bedingungen, unter denen sich der menschliche Geist entwickelt, gar nicht möglich, sich ohne weiteres auf den geistigen Standpunkt neun- bis zwölfjähriger Knaben zu versetzen. Er wird am besten fahren, wenn er annimmt, daß die allermeisten abstrakten Wendungen, Beziehungen, Ausdrücke und Begriffe Kindern von dem angegebenen Alter unbekannt oder doch wenigstens unklar sind. Diese Thatsache ergiebt sich zunächst aus psychologischen Voraussetzungen, sie ist ferner durch die Untersuchungen einiger verdienstvoller Schulmänner erhärtet worden.[1]) Diese Unfähigkeit, abstrakte Begriffe zu verstehen, ist allgemein und trifft für alle Kinder aller Stände mit kleineren durch die Lebensverhältnisse bedingten Schwankungen zu; überall haben die Schulen, höhere und niedere, mit der gleichen geistigen Unzulänglichkeit zu

[1]) Vergl. hierzu die ausführliche Darstellung in meiner „Allgemeinen Methodik des Sprachunterrichts“, 124—132 und die dort angeführte Litteratur.

kämpfen. Und überall führt diese Unzulänglichkeit zu geistigen Mißständen im Unterricht und im Wissen bis in das spätere Leben hinein, weil ein Unterricht, der das Übel an der Wurzel faßt, wohl noch nirgend erteilt wird. Soll hier eine Besserung eintreten, so muß das systematische Studium der abstrakten Begriffswelt zu einem Hauptzweige des deutschen Unterrichts gemacht werden. Die beste Handhabe hierzu bietet zunächst ein gründlicher grammatischer und sprachlicher Unterricht in der Muttersprache, nicht in jener äußerlichen Art, welche die Kenntnis der Grammatik und der Sprache nach dem Aufsagen von Formen und Regeln bemißt, sondern in jener vertieften Auffassung und psychologischen Methode, für welche der ehrwürdige, unlängst verstorbene Altmeister des deutschen Unterrichts, Rudolf Hildebrand[1]), die Wege gewiesen hat. Wichtig ist zunächst, daß bereits dem Tertianer das Verständnis für das Wesen der Abstraktion und für die abstrakte Art der sprachlichen Formengestaltung eröffnet werde, selbstverständlich in der durch das jugendliche Alter gebotenen Beschränkung. Das beste Mittel hierzu ist eine gründliche Erörterung gewisser Gesetze der Wortbildungslehre, eine Erörterung, die durch zahlreiche Beispiele veranschaulicht werden muß. Worauf beruht denn das Abstraktionsverfahren? Aus einer Menge sinnlich greifbarer Gegenstände und Erscheinungen oder thatsächlich eingetretener Handlungen werden gewisse zusammenhängende Merkmale herausgenommen (abgezogen, abstrahiert) und zu einem neuen, mit der sinnlichen Erscheinung zusammenhängenden, aber über sie hinausgehenden Begriff vereinigt, welcher das Ergebnis der reinen Gedankenthätigkeit, das Abstraktum ist. Die deutsche Sprache besitzt bekanntlich besondere Silben, welche der Bildung von Abstrakten dienen (z. B. -heit, -keit, -ung, -e u. s. w.). Bei der Besprechung solcher Bildungssilben ist den Schülern durch passende Beispiele ungemein leicht klar zu machen, daß Wörter wie: Liebe, Güte, Tapferkeit, Königtum u s. w. die allgemeine Eigenschaft oder den allgemeinen Begriff bezeichnen, denen in der Wirklichkeit des Geschehens eine Unzahl einzelner, sinnlich wahrnehmbarer oder doch in ihren Wirkungen zu erkennender Fälle, gegenübersteht. Wenn die Unterweisung über die Muttersprache in der richtigen, von

---

[1]) In dem Werke: Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt.

Hildebrand angedeuteten Art geschieht, so führt sie überall zu den bedeutendsten und fruchtbarsten Erörterungen über das Abstraktionsverfahren und das Wesen der abstrakten Begriffe. Namentlich ist es die Lehre von der Wortverwandtschaft, welche den Schüler befähigt, das abstrahierende Verfahren der Sprache in seiner wunderbaren Vielseitigkeit zu belauschen. Auf einer einzigen Wurzel sinnlicher Bedeutung sproßt eine ungeheure Menge von Neubildungen hervor, welche sich von dem ursprünglichen Begriff weit entfernen und oft zum Ausdruck der feinsten Abstraktionen dienen.[1]) Dazu kommt aber noch ein anderes. Jede Sprache ist in allen ihren Formen und Begriffen metaphorisch: nur durch eine in weitestem Umfange angewendete Analogie, welche die Merkmale sinnlich greifbarer Dinge in freiestem poetischen Schaffen selbst auf weit entfernte Begriffe und Gedankenverbindungen überträgt, bewahrt sich die Sprache ihre ewige Jugend trotz aller Veränderung in der äußeren Form, nur weil jeder sprachlich ausgedrückte Gedanke ein Bild, ein Symbol ist, welches auf Analogie und Abstraktion beruht, ist die Sprache imstande, der fortschreitenden Kulturentwickelung als dauernd brauchbares Werkzeug und Gefäß zu dienen. Wenn also die sinnliche Natur des Sprachbegriffs aufgedeckt, wenn das Metaphorische in der Sprachgestaltung durch die Erörterung zahlreicher sorgfältig ausgewählter Beispiele, greifbarer vor den Geist der Schüler tritt, dann wird zugleich das Verständnis für das Wesen zahlreicher abstrakter Begriffe eröffnet, dann wird jenes gegenständliche Denken erreicht, welches über den täuschenden Schein halb verstandener Laute zum klaren Verständnis des Inhaltes vordringt, jenes gegenständliche Denken, welche Goethe als den großen Vorzug seines eigenen Geistes richtig erkannt hat. Durch gründliche Behandlung der Wortbildungslehre, sowie durch Zurückführung der abstrakten Sprachbegriffe auf ihre sinnliche Grundbedeutung wird der deutsche Unterricht ebenso sehr das Verständnis der abstrakten Begriffe, wie das ästhetische und sittliche Auffassungsvermögen fördern. Überall, wo abstrakte Begriffe der Gegenstand schulgemäßer Erörterung sind, ist die hier angedeutete sprachliche Verarbeitung anzuwenden, sie reicht bei zahlreichen abstrakten Begriffen, welche Verhältnisse und Beziehungen des täglichen Lebens,

---

[1]) Einige lehrreiche Beispiele der Art finden sich bei Bauer-Duden, Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik, München, Beck, 1891, § 100.

sowie allgemeine Eigenschaften, Handlungen und Zustände der Menschen darstellen, völlig aus, um die volle Klarheit herbeizuführen. Schwieriger steht die Sache bei solchen abstrakten Begriffen, welche im Laufe der geschichtlichen Entwickelung zum Gegenstand des Nachdenkens und des Streites bedeutender Männer und verschiedener Parteien geworden sind: solche abstrakten Begriffe nennen wir Allgemeinbegriffe. Ihr Inhalt (die Summe der in ihnen enthaltenen Merkmale) ist stets ungemein reichhaltig, da in ihnen die verschiedenen Ansichten aller bedeutender Denker früherer Zeiten abgelagert sind; sie sind deshalb stets in dem Bewußtsein des lebenden Geschlechts in mannigfach verschiedener, oft mißverstandener Auffassung, immer aber nur als Teilvorstellung vorhanden; ihr richtiges und volles Verständnis erschließt sich immer erst der eingehenden wissenschaftlichen Betrachtung. Da diese Allgemeinbegriffe stets solche Fragen, Grundsätze, Auffassungen und Meinungen betreffen, welche für das praktische und geistige Leben der Menschheit von höchster Bedeutung sind, da ferner die Reichhaltigkeit ihres Inhaltes in geradem Verhältnis zu ihrer Wichtigkeit für das Leben der Menschheit steht, so ist klar, daß die Einführung in das Verständnis solcher wichtigen Allgemeinbegriffe die Vorbedingung für jede höhere geistige Bildung und somit die Hauptaufgabe der höheren Schule ist. Nur dadurch wird geistige Bildung im höchsten Sinne möglich, nur durch solche Studien erhebt sich der denkende Mensch über den täuschenden Schein des Wortwissens hinaus auf den Standpunkt einer geistigen Freiheit, welche ihm ermöglicht die wiederstreitenden Meinungen der Schulphilosophen, sowie die dumpfen Äußerungen der Volksseele sub specie aeternitatis, d. h. als die Wirkungen ewig gültiger Gesetze zu betrachten. Das Studium der Allgemeinbegriffe ist eine Aufgabe, welche nur in der methodischen Arbeit langer Jahre und durch das zielbewußte Zusammenarbeiten sämtlicher Unterrichtsfächer gelöst werden kann. Die Unterstufe hat mit der Erörterung abstrakter Begriffe noch nichts zu thun, wenn auch ihr Unterricht vorbereitend in diesem Sinne wirkt. Die methodische Bearbeitung dieses wichtigen Wissensgebietes beginnt erst in der Untertertia in der Weise, daß die leichteren Allgemeinbegriffe der Mittelstufe, die schwierigeren Allgemeinbegriffe, sowie ihre logische Verarbeitung und Zusammenfassung der Oberstufe zufällt; hierbei ist zu beachten, daß alle jene

Sonderbegriffe, welche einer besonderen Wissenschaft angehören, zunächst in dem Unterrichtsfach dieser Wissenschaft erörtert und zum vollen Verständnis gebracht werden müssen. So giebt es eine Anzahl wichtiger Allgemeinbegriffe religiöser, rechtlicher, nationalökonomischer, naturwissenschaftlicher und geographischer Art, deren Verständnis in der allgemeinen Bildungsschule gefordert werden muß. Solche Begriffe sind im Religions- und Geschichtsunterricht, wie im naturwissenschaftlichen und geographischen Unterricht gründlich zu erörtern, immer in der Art, daß der Schüler von ihnen die volle geistige Anschauung besitzt, d. h. daß er imstande sei, über ihren vollen Inhalt, sowie über ihre Abgrenzung gegenüber anderen Begriffen genaue Rechenschaft abzulegen. Außer diesen wissenschaftlichen Sonderbegriffen, deren genaue Kenntnis die Leistungen in den einzelnen Unterrichtsfächern verbürgen, giebt es aber eine Anzahl von Allgemeinbegriffen, namentlich sittlicher, erkenntnistheoretischer und geschichtlicher Art, deren Inhalt zu umfangreich ist, als daß man ihn einem besonderen Wissensgebiet zuschreiben könnte, der sich vielmehr auf die allgemeinsten und höchsten Fragen und Aufgaben menschlichen Denkens und menschlicher Forschung bezieht. Von dem richtigen Verständnis solcher Allgemeinbegriffe weitesten Umfanges, hängt die gesamte Lebensanschauung und Lebensauffassung des Menschen, ja seine geistige Persönlichkeit ab. Solche Begriffe zu erörtern ist die hohe und schwere Aufgabe des Unterrichts im Deutschen, von dem hier die schwerste, aber auch die dankbarste Leistung der Erziehung gefordert wird: die Ausbildung der geistigen und sittlichen Person. Solche Allgemeinbegriffe werden schon auf der Mittelstufe im deutschen Unterricht behandelt werden müssen, aber mit weiser Auswahl und Beschränkung. Ihre volle Bedeutung aber gewinnen sie erst in dem Unterricht der Oberstufe.

3. Die Stufe des logischen Denkens.

Die Stufe des logischen Denkens umfaßt die drei letzten Unterrichtsjahre (Obersekunda und Prima). Sie soll die während der gesamten Unterrichtszeit erworbenen Kenntnisse in der Weise vertiefen und zum Abschluß bringen, daß der in das Leben tretende Jüngling über einen bestimmten Vorrat allgemeiner Kenntnisse verfügt und zugleich befähigt ist, diese Kenntnisse, sei es im prak-

tischen Leben, sei es auf der Universität durch selbständige Arbeit zu vermehren und zu vertiefen. Die durch die höhere Schule mitgeteilten Wissensgebiete sind ebenso wenig abgeschlossen als die allgemeine Bildung ihrem Begriffe nach jemals als abgeschlossen gelten kann, das liegt in der Natur der Verhältnisse und ist keineswegs als ein Nachteil zu betrachten. Nicht wie viel gewußt wird, sondern in welcher Weise das Gewußte verarbeitet ist, darauf kommt es an. So ist es die wesentliche Aufgabe der höheren Schule, ihre Zöglinge zu selbständiger Arbeit, eigenem Urteil und logischem Denken zu erziehen, und der Oberstufe fällt hierbei der schwierigste Teil dieser Aufgabe zu. Die Erziehung zum logischen Denken ist freilich ein Problem, das bisher noch nicht einmal in seinen Voraussetzungen und Forderungen klar erkannt ist, geschweige daß bisher irgend ein Versuch unternommen worden wäre, die wichtige Frage methodisch und praktisch zu lösen. Immerhin beweisen die oft wiederholten Versuche, einen Unterricht in der sogenannten philosophischen Propädeutik auf der Prima ein- und durchzuführen, daß die Wichtigkeit eines vertieften Unterrichts in dieser Hinsicht von der leitenden Behörde, stets in vollem Maße gewürdigt worden ist. Unglücklicherweise ist das Studium der überlieferten Schullogik durchaus nicht geeignet, die Schüler zum logischen Denken zu erziehen. Die eigentliche Logik ist bisher noch kaum über die Aufstellungen des Aristoteles hinausgekommen, sie ruht noch immer auf der folgenschweren Verwechslung zwischen Denken und Sein, zwischen Grammatik und Logik. Der Fortschritt im logischen Denken hat sich nicht auf dem Gebiete der systematischen Logik, sondern in der Methodenlehre der einzelnen Wissenschaften vollzogen. Was die systematische Logik über das Wesen des Schlusses und vor allem über die sogenannten Schlußfiguren enthält, das beruht zumeist auf unnützen scholastischen Spielereien und ist für das wirkliche wissenschaftliche Denken völlig wertlos. Andrerseits sind die beiden wichtigsten Gebiete des logischen Denkens, die Lehre von der Induktion, sowie das Verhältnis des psychologischen und des logischen Denkens zur Sprache und ihre Unterschiede von einander, von der schulgemäßen Logik kaum gewürdigt, jedenfalls nicht in ihrer vollen Bedeutung erkannt worden. Über das erste Gebiet, die Lehre von der Induktion und ihrer Bedeutung für die wissenschaftliche Erkenntnis, hat schon in den fünfziger

Jahren die treffliche Arbeit Apelts[1]) völlige Klarheit gebracht; auf dem zweiten Gebiete ist man erst in neuerer Zeit, namentlich durch die verdienstvollen Arbeiten von Wilhelm Wundt, zu richtiger Erkenntnis gelangt. Aus den angeführten Gründen ist es keineswegs zu empfehlen, einen Unterricht in der Logik nach hergebrachtem Muster, etwa an der Hand der Trendelenburgschen Ausgabe der Logik des Aristoteles in unseren höheren Schulen allgemein durchgeführt zu sehen. Der Erfolg würde gering sein, da gerade das Wesentliche, was unseren Schülern dringend not thut, bei der rein äußerlichen Erörterung der sogenannten logischen Denkformen gar nicht berührt wird. Ich wende mich nun zu einer Darstellung der Art, in welcher logisches Denken und logisches Wissen auf der Oberstufe der höheren Schule gefördert werden kann.

Die Fähigkeit logischen Denkens ist nicht ein Vermögen, welches in irgend einer beliebigen Klasse der Oberstufe durch die Erörterung gewisser allgemeiner Grundsätze und Regeln plötzlich erlernt werden kann. Die Fähigkeit des logischen Denkens erwächst vielmehr als seltene und kostbare Frucht aus dem sorgfältigen und naturgemäß angelegten Unterricht vieler Jahre. Sie kann sich niemals entwickeln, wenn, wie auf den heutigen höheren Schulen, die reiche Fülle anschaulichen Wissens und seine methodische Verarbeitung fehlen; sie wird ebenso wenig zur Blüte kommen, wenn, wie auf dem heutigen Gymnasium, durch das frühzeitige Überwuchern mit abstraktem Unterrichtsstoff, Teilnahme, Beobachtungsgabe und Selbstthätigkeit der Schüler in ihren Keimen getötet werden. Wer sich acht Jahre immer nur empfangend verhalten hat, anstatt selbstthätig zu beobachten und selbständig zu schließen, der wird sich solche Eigenschaften auf der Prima, trotz alles logischen Unterrichts, nicht plötzlich erwerben können. In den früheren Erörterungen dieses Kapitels ist der Weg gezeichnet, den Unterricht und Erziehung wandeln müssen, wenn die seelischen Kräfte des Schülers sich naturgemäß entwickeln sollen. Ich mache hier noch einmal auf die große Bedeutung aufmerksam, welche der dialogischen Unterrichtsform für die Erziehung zum logischen Denken inne wohnt. Werden alle die Voraussetzungen und Forderungen, welche bisher an den Unterricht gestellt wurden, erfüllt, dann ist für die

---

[1]) Vergl. oben S. 51.

schwierigeren Studien der Oberstufe ein trefflicher Unterbau geschaffen worden, auf dem sich der weitere Ausbau des jugendlichen Geistes sicher vollziehen wird. Indem ich jetzt an die Behandlung der einzelnen Fragen herantrete, verweise ich auf die Einteilung der logischen Schlüsse, welche oben (S. 51—53) nach dem Vorgange Apelts gegeben wurde. Es giebt, wie dort erwähnt, drei Arten von Erkenntnissen: mathematische, empirische und philosophische und dementsprechend drei verschiedene Schlußarten, welche zu solchen Erkenntnissen führen. Daher hat sich auch die Unterweisung im logischen Denken auf der Schule nach drei verschiedenen Richtungen zu bethätigen:

1. *Die mathematische Erkenntnis.* Das mathematische Wissen beruht auf Urteilen, die aus unmittelbarer (reiner) Anschauung hervorgehen und auf Folgerungen, die nach der hypothetischen Schlußart verlaufen: wenn $A = B$ und $B = C$ ist, so ist auch $A = C$. Diese Formen des logischen Schließens sind im mathematischen Unterricht der gesamten Schulzeit geübt worden; sie sind deshalb nicht die besondere Aufgabe des Unterrichts auf der Oberstufe. Wesentlich für den Erfolg des mathematischen Unterrichts ist die Erfüllung des Grundsatzes, daß mathematische Erkenntnis niemals in rein abstrakter Form, sondern immer in anschauender Betrachtung eines bestimmtes Falles und immer im Zusammenhange mit den übrigen Gebieten des Naturwissens mitgeteilt werde. Gerade die Oberstufe wird, wenn sie das mathematische Wissen der Schüler in angewendeter Form mit chemischen, physikalischen und astronomischen Fragen und Aufgaben verknüpft, die fruchtbarste Anregung und die reichste Gelegenheit zur Bethätigung logischen Denkens darbieten.

2. *Die empirische Erkenntnis.* Das empirische Wissen, welches das Naturganze und seine Kräfte umfaßt, beruht auf der Anwendung des induktiven Schlußverfahrens. Die Induktion ist ein Schluß vom Besonderen auf das Allgemeine, indem aus einer Anzahl einzelner, in den Naturerscheinungen gegebener Wirkungen auf die Wirksamkeit allgemeiner Gesetze geschlossen wird. Doch muß man bei der Induktion scharf zwischen psychologischer (empirischer) nnd logischer (rationeller) Induktion unterscheiden. Jeder Mensch, das Kind wie der Ungebildete, wendet psychologische induktive Schlüsse bei allen Gelegenheiten und in weitestem Umfange

an. Bei solchen Schlüssen wird ein Schlußurteil gezogen in der Erwartung ähnlicher Fälle; solche Schlüsse entstehen unbewußt nach den bekannten Gesetzen der Assoziation. Die wissenschaftliche Induktion schließt jedoch auf Grund des Kausalitätsgesetzes. Zu den bekannten Merkmalen des Obersatzes tritt im Untersatz der wissenschaftlichen Induktion ein neues Merkmal hinzu, aus dessen Verbindung mit den Merkmalen des Obersatzes nun eine neue wissenschaftliche Erkenntnis erschlossen wird. Dieses im Untersatze neu hinzutretende Merkmal herauszufinden, das ist die Sache der besonderen wissenschaftlichen Untersuchung. Dieses neue Merkmal kann entweder mathematischer oder empirischer Art sein. Im ersten Falle führt die Anwendung der mathematischen Begriffe und Gesetze zur Lösung der Aufgabe, im zweiten Falle kann dieses Merkmal entweder offen zu Tage liegen, oder der unmittelbaren Erkenntnis verborgen sein. Solche verborgenen Merkmale herauszufinden, ist Sache des wissenschaftlichen Versuchs (des Experiments). Der Weg, den der wissenschaftliche Forscher einschlagen muß, um durch induktive Schlüsse neue Wahrheiten zu gewinnen, ist nicht durch allgemeine Anweisungen zu bestimmen, da er in jedem einzelnen Falle verschieden ist. Die ungefähre Richtung freilich, welche die Forschung einschlagen muß, ist durch die Urteilskraft und durch die apodiktischen Gesetze unserer Erkenntnis angedeutet; aber es tritt, wie durch die Erfahrung bewiesen wird, bei jeder neuen Entdeckung, die in bisher unbekannte Gebiete der Erkenntnis führt, zu den allgemeinen logischen Erwägungen, noch ein gleichsam dichterisches Ahnen des richtigen Sachverhaltes hinzu, welcher sich als ureigenster Besitz des Genius, der begrifflichen Fassung entzieht. So war es eine besondere Gabe Keplers, Wahrheiten von ferne im Dunkeln schimmern zu sehen; er pflegte von sich selbst zu sagen: „mein Genius lispelt sie mir zu.[1])

Aus der bisherigen Erörterung ergiebt sich sofort, in welcher Weise die Induktion für die logische Bildung der Jugend zu ver-

---

[1]) Vergl. Ernst Hallier, Kulturgeschichte des neunzehnten Jahrhunderts in ihren Beziehungen zu der Entwickelung der Naturwissenschaften. Stuttgart, Enke, 1889, S. 182. — Einige hübsche Beispiele für die schöpferische Mitwirkung der Phantasie bei großen Entdeckungen giebt Justus von Liebig, Induktion und Deduktion (Rede, gehalten in der Sitzung der k. Akademie der Wissenschaften am 28. März 1865).

werten ist. Es ist offenbar nicht die rein äußerliche induktive Schlußformel, welche der besonderen Einübung bedürftig ist, sondern der bildende Wert logisch-induktiver Studien liegt in der allseitigen Betrachtung und Erörterung jener wissenschaftlichen Methoden, welche zu der Aufdeckung des neuen Merkmales im Untersatz der Induktion und damit zu der Entdeckung neuer wissenschaftlicher Wahrheiten führen. Ich glaube nicht fehl zu greifen, wenn ich die Behauptung aufstelle, daß der naturwissenschaftliche Unterricht auf unseren höheren Schulen bisher noch durchaus jener tieferen Behandlungsweise entbehrt, welche allein geeignet ist, ihn für die logische Bildung wahrhaft fruchtbar zu machen. Fast überall werden die Naturerscheinungen und Naturgesetze den Schülern als etwas Gegebenes mitgeteilt und erklärt, sodaß die Wege und die logischen Erwägungen, welche die Menschheit zu der Entdeckung solcher Wahrheiten geführt haben den Schülern meistenteils verborgen bleiben. Und doch liegt in der Betrachtung der werdenden Erkenntnis, sowie in der Erörterung der wissenschaftlichen Irrtümer, der höchste logische Bildungswert. Es muß daher gefordert werden, daß der naturwissenschaftliche Unterricht sich möglichst auf den Standpunkt der geschichtlichen Entwickelung stelle. Naturwissenschaftliche Wahrheiten sollen den Schülern nicht als fertiges Ergebnis unserer heutigen gereiften Erkenntnis mitgeteilt werden, sondern man gebe ihnen Gelegenheit, denselben, wenn auch abgekürzten Weg, noch einmal zu durchlaufen, den die großen Gelehrten gegangen sind. Fast jede größere naturwissenschaftliche Entdeckung der letzten Jahrhunderte, wie der Perpendickel des Huygens, die Quecksilberröhre des Toricelli, die schiefe Ebene des Galilei, die Interferenz des Lichts, der Foucaultsche Pendelversuch bietet äußerst lehrreiche Beispiele für die geistreiche Anwendung des induktiven Schlußverfahrens. In höchster Vollendung aber erscheint die Anwendung der Induktion in den gewaltigen Entdeckungen von Kepler und Newton. Der naturwissenschaftliche Unterricht sollte nicht versäumen, diesen wahrhaft klassischen Stoff durch eine sorgfältige entwickelnde Erörterung den Schülern dienstbar zu machen. Wenn die Schüler beispielsweise die logischen Erwägungen noch einmal nachdenken, welche Newton zu seiner Gravitationstheorie geführt haben, wenn sie den großen Mann in seinen Hoffnungen und Leistungen aber auch in seinen Irrtümern

begleiten, so nützt ihnen das mehr für ihre logische Bildung, und nicht zu vergessen für ihre sittliche Erhebung, als die Erörterung derselben naturwissenschaftlichen Wahrheiten, wenn diese ihnen als etwas fertiges entgegengebracht werden.

3. Die philosophische (begriffliche) Erkenntnis. Unter philosophischer Erkenntnis verstehe ich an dieser Stelle ein solches Wissen, welches weder aus der reinen Anschauung wie die Mathematik, noch aus den Thatsachen der Erfahrung wie die Naturwissenschaften abgeleitet ist, sondern seinen Inhalt aus reinen Begriffen schöpft. Dahin gehören also die sogenannten Geisteswissenschaften im weitesten Sinne. Ich nenne eine solche Erkenntnis philosophisches Wissen, weil gerade aus ihm Werturteile religiöser, sittlicher, ästhetischer und allgemein geschichtlicher Art hervorgehen, welche in ihrem Zusammenhange das bilden, was wir als Lebensauffassung oder Lebensanschauung bezeichnen. Und Philosophie im höchsten Verstande ist doch die Vereinigung des gesamten menschlichen Wissens zu einem, den Anforderungen unseres Geistes, wie den Bedürfnissen unseres Gemütes, in gleicherweise entsprechenden System der Lebensanschauung. Dieses philosophische Wissen besteht aus Begriffen und wird durch die Anwendung des kategorischen Schlußverfahrens gewonnen. Ich habe oben auf Seite 62—64 das Verhältnis des kategorischen Schlusses zu den sprachgeformten Begriffen, mit denen er arbeitet, auseinandergesetzt. Hier fasse ich jene wesentlichen Thatsachen, welche bei der Beurteilung logischen Denkens und logischer Bildung niemals vernachlässigt werden dürfen, noch einmal in einen kurzen und scharfen Ausdruck zusammen:

Die äußere, fälschlich sogenannte logische Form des Schlusses beruht auf einem rein psychologischen Akt der Seele, auf der Thätigkeit der Assoziation und Apperzeption. Dieser sogenannte logische Schluß wird deshalb von jedem normal begabten Menschen unbewußt und mit unfehlbarer Sicherheit vollzogen; es ist deshalb völlig unnütz, Übungen in diesem rein formalen Schließen zum Gegenstand des Unterrichts zu machen.

Der wirkliche logische Wert des äußerlich rein psychologischen Schlusses wird erst gewonnen durch Hinzutritt der beiden Merkmale der Notwendigkeit und der All-

gemeingültigkeit. Diese beiden Merkmale als solche zu erkennen und mit Bewußtsein und Erfolg in die logische Denkarbeit einzuführen ist Sache eines besonderen wissenschaftlichen Verfahrens. Und eben dieses wissenschaftliche Verfahren, welches zu richtigen logischen Begriffsbestimmungen, Urteilen und Schlüssen führt, muß besonders erlernt werden. Nur dieses und nichts anderes kann Gegenstand eines Unterrichts in der Logik sein.

Dieses wissenschaftliche Verfahren beruht:

a) auf dem Gebiete der Mathematik in der richtigen Anwendung der Gesetze der reinen Anschauung,

b) auf dem Gebiete der Naturwissenschaften in der zweckgemäßen Anwendung der wissenschaftlichen Induktion,

c) auf dem Gebiete der sogenannten Geisteswissenschaften in der wissenschaftlichen Verarbeitung der sprachgeformten Begriffe, welche die Bestandteile der Urteile und Schlüsse bilden.

In der That hängt, wie denkende Überlegung und Erfahrung beweisen, logische Richtigkeit wie logischer Irrtum durchaus davon ab, ob die Begriffe, welche die Untersätze bilden nach Inhalt und Umfang richtig verstanden werden. Geschlossen wird immer richtig; logische Fehler aber beruhen stets auf mangelhafter Erkenntnis der Begriffe, welche den logischen Urteilen und Schlüssen unterworfen werden. Die Thatsache, daß es sich bei logischen Fehlern dieser Art zumeist um Werturteile handelt, die für Lebensführung und Lebensanschauung von höchster Bedeutung sind, rückt die Wichtigkeit richtigen Denkens bei aller philosophischen Erkenntnis erst in die rechte Beleuchtung und legt der höheren Schule gebieterisch die Pflicht auf, den hier geforderten Studien die erste Stelle in dem Unterricht der oberen Klassen einzuräumen. Richtiges logisches Denken in reinen Begriffen, selbständiges Urteilen und richtiges logisches Schließen bei allen rein geistigen Verhältnissen geht nur aus dem gründlichen Studium der Allgemeinbegriffe hervor.

Schon auf der Mittelstufe wurden abstrakte Begriffe systematisch nach der Summe der in ihnen enthaltenen Merkmale behandelt, sprachlich erörtert und so den Schülern auch zum vollen Verständnis gebracht. Die Oberstufe muß noch einige Schritte

weiter gehen. Auf ihr sind jene wichtigen Allgemeinbegriffe, welche das Leben der ganzen gebildeten Menschheit in seinen verschiedenen Erscheinungsformen führen und gestalten, nicht nur nach ihrem heutigen Inhalt, sondern auch nach ihrer Entstehung, dem Wechsel ihres Inhaltes und nicht minder nach ihrer praktischen Wirksamkeit, ihrer sittlichen und idealen Berechtigung, zu behandeln. Man wird einwenden, daß ein solches Verfahren die Schüler mitten in den Kampf der Meinungen und den Gegensatz der Weltanschauungen hineinversetzt, und daß es ferner den jugendlichen Köpfen eine geistige Anstrengung zumutet, welcher sie nicht gewachsen sind. Den letztgenannten Einwand wird ein weises methodisches Verfahren, welches vor allem der nötigen Beschränkung nicht vergißt, gegenstandslos machen können; mit Rücksicht auf den ersterwähnten Grund aber bin ich der Meinung, daß eine Stellungnahme der Schule zu gewissen geistigen und sittlichen Gegensätzen unserer Zeit unter den heutigen Verhältnissen geradezu als sittliche Pflicht erscheint. Es ist ebenso thöricht wie verderblich, Jünglingen, die sich dem Mannesalter nähern, die sittlichen Schäden, wie die geistigen Gegensätze der Zeit, in der sie leben, zu verschließen. Es ist thöricht, weil schon der Sekundaner ganz genau weiß, daß sich nicht alles so glatt und schön verhält, wie es der Lehrer ihm vorträgt, und deshalb leicht in die Versuchung kommt, das Wissen, das ihm dargeboten wird, in vielen Punkten für eine fable convenue zu halten; verderblich aber ist ein solches Verfahren, weil der junge Mann beim Verlassen der Schule sich einer Welt von Rätseln, Gegensätzen und Widersprüchen gegenübersieht, die seine Weiterbildung erschweren und seine sittliche Entwickelung gefährden. Es ist im Gegenteil gut und notwendig, daß schon der Primaner die geistigen Gegensätze, mit denen er später im Leben sich abfinden muß, verstehen lerne, daß schon er zu der Einsicht in die erkenntnistheoretischen, religiösen und sozialen Probleme gebracht werde, von deren glücklicher Lösung die Zukunft unseres Volkes, wie die der gebildeten Menschheit abhängt. Übrigens ist diese Streitfrage bereits durch den Willen des deutschen Kaisers und durch die Anordnungen der Unterrichtsbehörden im Sinne der hier aufgestellten Forderungen entschieden worden. Während noch der Münchener Historikertag auf dem Standpunkt kühler Wissenschaftlichkeit verharrte, und die Vorschläge des Direktors Martens, den Geschichtsunterricht den modernen Staatszwecken dienstbar zu

machen, mit großer Mehrheit ablehnte, erging gleichzeitig die Verordnung, die Schüler aller höheren Schulen durch eingehende Belehrungen geschichtlicher und sozialwissenschaftlicher Art auf die gemeinschädlichen Bestrebungen der Sozialdemokratie aufmerksam zu machen. So ist die Schule mitten in den sozialen Kampf gestellt. Man mag das bedauern, und mancher Lehrer mag die Zeiten zurücksehnen, in denen das Gymnasium „unberührt von dem Markt des Lebens eine stille heilige Gemeinde[1])“ bildete, deren einziger Zweck es war, sich in die Schönheiten einer untergegangenen Geisteswelt zu vertiefen. Aber die Zeiten ändern sich, und zwischen der Gegenwart und jener Zeit der heiteren Schwärmerei des Humanismus liegt ein Abgrund des Denkens, Fühlens und Wollens, den die klassischen Philologen nicht überbrücken können. Gewiß aber ist einmal, daß die preußischen Unterrichtsbehörden mit der oben erwähnten Verordnung der Not und den Anforderungen der Gegenwart entgegengekommen sind; gewiß ist zweitens, daß das hier geforderte, vertiefte geistige Studium Männer heranbilden wird, welche den großen Aufgaben der Zeit gewachsen sind. Indem solche Begriffe wie Freiheit, Toleranz, Glaube, Humanität, Ehre, Gewissen, Nationalität, Recht, Sozialismus u. s. w. nach ihrer Entstehung, dem Wechsel ihres Inhaltes und ihrer heutigen vielverzweigten Bedeutung nach allen Richtungen geschichtlich, praktisch und logisch erörtert werden, erhebt sich der Primaner zu dem Verständnis der Ideen, welche die Geschichte der Menschheit hemmend oder fördernd beeinflussen, er lernt die nützliche oder schädliche Wirkung solcher Ideen kennen und gelangt dahin, seine sittlichen Urteile nach dem Inhalt solcher Ideen zu bemessen. Allerdings wird er dadurch mitten in den Kampf der Weltanschauung hineingestellt, aber das ist notwendig in einer Zeit, in der die sittlichen Begriffe weiter Volkskreise und nicht zum mindesten die der Gebildeten in einer trüben Gärung begriffen sind. Man nehme als ein Beispiel für viele den Begriff der Freiheit. Man müßte ein ganzes Buch schreiben, wenn man alle die schädlichen Wirkungen verzeichnen wollte, welche die mißverstandene Auffassung dieses Begriffs im Leben der Menschheit hervorgerufen hat. Da kann

---

[1]) Ein Ausdruck Friedrich August Wolfs. Vergl. mein Buch: „Die deutsche Schule und das klassische Altertum.“ S. 8.

schon der Primaner verstehen, daß Freiheit zunächst eine sittliche Eigenschaft ist, welche durch Zucht, Arbeit und Selbstentsagung erworben sein will, und daß ferner die übereilte Ausdehnung politischer Freiheiten in der Geschichte der Völker überall da, wo jene sittlichen Voraussetzungen fehlten, zu den schwersten Erschütterungen geführt hat. [1])

Das Unterrichtsfach, in welchem solche begrifflichen Erörterungen und Studien mit Aussicht auf Erfolg allein angestellt werden können, ist der Unterricht im Deutschen. Er ist gewissermaßen der Brennpunkt, in welchem die auf den übrigen Wissensgebieten gesammelten Strahlen des Wissens und der Erkenntnis zusammenlaufen, um sich zu einem klaren Gesamtbilde zu vereinigen. Je nach der Natur und dem Inhalte des Begriffs wird der Lehrer des Deutschen bald religiöse und sittliche, bald ästhetische, bald geschichtliche, bald geographische Wissensbestandteile wiederholend und erläuternd verarbeiten müssen, um den zu solchen umfassenden Begriffsstudien erforderlichen Stoff zu gewinnen. Doch dienen solche Übergriffe in andere Unterrichtsfächer mehr der Veranschaulichung und verknüpfenden Betrachtung; als eigentliche Unterlage für die Verarbeitung der Allgemeinbegriffe wird der Lehrer ausgewählte Musterdarstellungen zumeist aus der deutschen, bisweilen auch aus der fremdländischen Litteratur betrachten müssen. Mit vollem Recht nennt man unser Volk das Volk der Dichter und Denker. Wer sich gerade mit Rücksicht auf den hier besprochenen Zweck in die Werke der Meister der neueren deutschen Prosa vertieft, wird dort eine solche Fülle gehaltvoller Aussprüche und gediegener Abhandlungen finden, daß dem geistigen Bedürfnis der Jugend und den hier geforderten Studien vollauf Genüge geleistet ist. Erst wenn die hier aufgedeckten Quellen für die allgemeine Bildung unseres Volkes in weitestem Umfange nutzbar gemacht sein werden, wird das spätere Geschlecht sich rühmen dürfen, die großen deutschen Denker anders, als nur dem Namen nach zu kennen. Es ist freilich eine Riesenarbeit, das verborgene Wissensgold herauszuschürfen und in eine Form zu bringen, welche gestattet, es als edle Bildungsmünze zu verwerten. Es wird erst einer späteren

---

[1]) Man vergleiche die ausführliche Erörterung des Begriffes der Freiheit weiter unten im 2. Abschnitt des 2. Buches, Kapitel 4.

Zeit, welche den Wert begrifflicher Studien für die höhere geistige Bildung rückhaltlos anerkennt, vorbehalten sein, wichtige Aussprüche und Abhandlungen der großen Denker zu einer methodisch angelegten Sammlung, zum Studium der Allgemeinbegriffe zu vereinigen. So weit die Kraft und das Wissen des einzelnen Mannes reichte, habe ich im zweiten Teile dieses Werkes bei der Besprechung des Unterrichtsstoffes die litterarischen Fundstellen angegeben, welche bei der Erörterung der wichtigsten Allgemeinbegriffe zu verwenden sind. Der einzelne konnte hier nur Unvollständiges und Vorläufiges leisten; es bietet sich hier ein weites Feld für die Untersuchungen der Fachgenossen. Möge die Anregung, die hier gegeben wird, nicht verloren sein!

Durch das Verständnis wichtiger Allgemeinbegriffe gewinnt der Schüler die Fähigkeit, bei allen Urteilen und Schlüssen, die sich auf reinen Begriffen aufbauen, das logisch Richtige von dem logisch Falschen zu unterscheiden. Als ergänzende und ungemein lehrreiche Übung soll zu den erwähnten Begriffsstudien hinzutreten die eingehende Erörterung von Fehlschlüssen und Trugschlüssen. Seit den frühesten Anfängen der griechischen Philosophie bis auf die Gegenwart enthält die Geschichte der Wissenschaften eine ungemein große Zahl von logischen Fehlschlüssen, wobei zu beachten ist, daß solche logischen Irrtümer gerade den schärfsten Denkern zugestoßen sind. Es giebt nun gar kein besseres Mittel für die Schulung im logischen Denken als die wissenschaftliche Zergliederung und Durchdringung solcher Fehlschlüsse, wobei man freilich darauf besonderen Wert legen muß, daß die Schüler den Grund für den falschen Schluß selbst herausfinden.

Als Abschluß der logischen Arbeit auf der Prima denke ich mir eine wissenschaftliche Methodenlehre in einfachster Form. Diese soll in keiner Weise irgend einem späteren Fachstudium dienen, sondern sie soll nur gewisse Leitgedanken über die wissenschaftliche Arbeit den Schülern zum Bewußtsein bringen. Diese Methodenlehre läßt sich leicht an die Erörterung solcher Begriffe wie Axiom, Induktion, Theorie, Hypothese, Spekulation u. s. w. anknüpfen. Die größere Vertiefung in die Naturwissenschaften, welche von der modernen Schule gefordert werden muß, wird es auch ermöglichen, den Primanern einerseits den Begriff des mathematischen und naturwissenschaftlichen Wissens zum vollen Verständnis zu bringen,

ihnen aber anderseits die Grenzen klar zu legen, welche dem menschlichen Wissen gegenüber den Rätseln des Lebens, sowie gegenüber der geheimnisvollen Welt des Geistes, der Religion und der Sittlichkeit gezogen sind.

Zweites Kapitel.

Die Ausbildung des religiösen und sittlichen Gefühls.

Es wurde bereits in den einleitenden Erörterungen im ersten Kapitel dieses Abschnitts hervorgehoben, daß wir uns die menschliche Seele als eine einheitlich wirkende Kraft zu denken haben. Wenn zum Zwecke der wissenschaftlichen Erkenntnis bestimmte Äußerungen der Seele je nach ihrer Eigenart als Äußerungen des Verstandes, des Gefühls und des Willens voneinander unterschieden werden, so darf man doch keinen Augenblick vergessen, daß in der Wirklichkeit des Seelenlebens jede seelische Äußerung als ein Gesamtakt des denkenden, fühlenden und wollenden Seelenwesens auftritt, in der Weise, daß jeder Verstandesakt zugleich mit Bestandteilen des Fühlens und in weiterem Sinne des Wollens verbunden erscheint, ebenso wie Gefühle stets von Verstandesäußerungen und Willensregungen stets von Äußerungen des Verstandes und des Gefühls begleitet sind. Aus dieser Thatsache folgt, daß die einseitige Ausbildung einer Seite des Seelenlebens, etwa der Verstandesthätigkeit, den psychologischen Bedingungen des Seelenlebens, welche eine gleichmäßige (harmonische) Ausbildung der Seele erfordern, nicht gerecht wird. Die Ausbildung des Gefühls, wie die des Willens, hat vielmehr als gleichberechtigt neben die Ausbildung des Verstandes zu treten; erst dann darf die Erziehung hoffen, Wesen herauszubilden, die wir als Charaktere bezeichnen.

Als wertvolle, die Geschicke der Menschheit regelnde Lebenskräfte treten neben die Äußerungen der Verstandesthätigkeit zwei hohe Mächte: die Sittlichkeit und die Schönheit. Jene lenkt und bestimmt das Leben der Menschen untereinander und giebt dem einzelnen Menschen die Gewähr inneren Glückes; diese schmückt

und veredelt unser Dasein und führt die Menschen zum Verständnis der heiteren Welt der Formen und Farben. Das Verständnis für die Schönheit beruht auf Äußerungen des Verstandes und des Gefühls; wie solch ein Verständnis im Unterricht der höheren Schulen auszubilden und zu fördern sei, werden wir im nächsten Kapitel sehen. Die Sittlichkeit beruht auf Äußerungen des Verstandes, auf Erregung des Gefühls und auf Antrieben des Willens, so jedoch, daß die Thätigkeit des Gefühls in den Vordergrund tritt. Ich wende mich jetzt zu der Erörterung der Frage, inwieweit die höhere Schule die sittliche Ausbildung der Jugend übernehmen solle, und welche Mittel ihr zur Erreichung der sittlichen Erziehungszwecke zu Gebote stehen.

Seitdem im Zeitalter der Reformation durch die Bemühungen Luthers Schulen für das deutsche Volk gegründet wurden, sind Unterricht und Erziehung stets als gleich berechtigte und gleich wichtige Aufgaben des Volksschulunterrichts betrachtet worden. Heute sind beide Gebiete, die unterrichtende und die erziehende Thätigkeit, so eng miteinander verschmolzen, daß jeder Volksschullehrer das lebendige Bewußtsein hat, zugleich der sittliche Wächter und Erzieher der ihm anvertrauten Jugend zu sein. Ganz anders liegen die Verhältnisse bei den höheren Schulen, vornehmlich bei den Gymnasien. Die Geschichte unseres höheren Unterrichtswesens zeigt, daß sich unsere höheren Schulen in der einseitigen Richtung der bloßen Verstandesausbildung entwickelt haben, während alle jene geistigen Kräfte, welche zur Ausbildung sittlichen Empfindens und Handelns besonders geeignet waren, teils nach der Lage der Verhältnisse ungenügend ausgenutzt, teils wegen der Einrichtung des Lehrplans überhaupt nicht verwendet wurden. Die Ausdrücke gut gemeinter Schwärmerei über die Tugenden der klassischen Völker, von denen die Schriften der Philologen überströmen, können den aufmerksamen Beobachter nicht darüber hinwegtäuschen, daß die im Gymnasium vorherrschende Vertiefung in die Litteratur und Kultur der Griechen und Römer die volle Würdigung sittlich höher stehender Kulturerscheinungen dauernd verhindert hat und noch heute verhindert. Unsere heutige Sittlichkeit beruht auf einer Verschmelzung des Deutschtums mit dem Christentum und hat im Laufe ihrer geschichtlichen Entwickelung sittliche Lebensäußerungen und sittliche Forderungen zur Reife gebracht, gegenüber welchen

das Kulturleben der antiken Völker in seinen wesentlichen individuellen und sozialen Daseinsformen als eine wie geistig, so auch sittlich überwundene Stufe in der Menschheitsentwickelung erscheint.[1]) Es ist daher verwerflich, heranwachsenden Jünglingen das klassische Altertum in jener unwahren poetischen Verklärung zu zeigen, in welche die Griechenschwärmer des achtzehnten Jahrhunderts jene untergegangene Welt gehüllt haben, um so verwerflicher, als diese Verherrlichung unausbleiblich, wenn auch bisweilen unbewußt, in einen schroffen Gegensatz zu der christlichen Sittlichkeit tritt. Dieses Verfahren herrscht bis heute in den Gymnasien, während jene Fundgruben sittlichen Empfindens, die deutsche Kultur und das Christentum, vor der Anbetung antiker Größe zurücktreten.

Es fehlt freilich nicht an Stimmen, welche die Notwendigkeit besonderer Unterweisung in sittlichen Fragen von vornherein leugnen. Man meint sittliches Empfinden, und in weiterem Sinne, sittliches Handeln, müsse sich als Frucht des gesamten Schulunterrichts ohne besondere Veranstaltungen von selbst ergeben und weist im übrigen alle jene schwierigen Aufgaben der sittlichen Erziehung dem Religionsunterricht zu. Ebenso giebt es viele Leute, welche jenen Mangel des Gymnasialunterrichts, auf den soeben hingewiesen wurde, rundweg ableugnen werden, mit der Behauptung, irgend welche Schäden in sittlicher Beziehung seien auf den Gymnasialunterricht nicht zurückzuführen. Es erhebt sich allerdings die Frage, ob die heutigen Verhältnisse und Zustände unseres Volkes eine Umgestaltung der bisherigen Erziehungs- und Unterrichtsmethoden und die Anwendung neuer sittlicher Erziehungsgrundsätze als wünschenswert erscheinen lassen. Ich stehe nicht an, diese Frage unbedingt zu bejahen. Ich halte die sittliche Not unseres Volkes für so unsäglich groß, daß die Gefahr nahe bevorsteht, die heiligsten Güter unseres Volkstums könnten in der allgemeinen geistigen, sittlichen und sozialen Verwirrung, die wir fürchten müssen, zu Grunde gehen. Und eben deshalb ist es nach meiner Überzeugung die ernste Pflicht aller führenden Geister unseres Volkes, nicht zum wenigsten aber der Männer, welche an den leitenden Stellen im Staat und in den Gemeinden stehen, bei Zeiten dafür zu

---

[1]) Vergl. hierzu die Erörterungen in meinem Buche: Die deutsche Schule und das klassische Altertum. S. 85—89.

sorgen, daß die ungenügenden und absterbenden Einrichtungen in unserm staatlichen und gesellschaftlichen Leben durch neue leistungsfähige Veranstaltungen ersetzt werden. Dann, aber auch nur dann, gelingt es vielleicht, die geschichtlich erworbenen sittlichen und geistigen Güter unserer Kultur in die neue Zeit, deren Morgenröte wir bereits erblicken, hinüberzuleiten.

Es ist im wesentlichen eine psychologische Erwägung, welche mich dazu bestimmt, den sittlichen Zustand unserer heutigen Gesellschaft so ungemein niedrig zu bemessen. Einzelne sittlich hoch stehende Menschen hat es immer gegeben, selbst da, wo die allgemeine sittliche Kultur am tiefsten stand, wie etwa in den Zeiten des versinkenden Römertums, oder der letzten französischen Bourbonen. Das will jedoch für den sittlichen Zustand der Gesellschaft wenig bedeuten, da die geistige und sittliche Leistung eines Volkes weniger von Einzelnen, als von dem Denken, Fühlen und Handeln der großen Masse bestimmt wird. Um diese nur kann es sich handeln, wenn ein Urteil über die größere oder geringere Sittlichkeit eines Zeitalters ausgesprochen werden soll. Während nun der geistig und sittlich hoch beanlagte Vollmensch sein sittliches Empfinden und Handeln auf die geistige Einsicht in das Wesen des Guten und in die verschiedenen Pflichten aufbaut, darf man ein solches sittliches Empfinden und Handeln aus bewußter Einsicht bei dem Durchschnittmenschen, d. h. bei der großen Masse der Menschen, nicht voraussetzen. Sittlichkeit hängt enge zusammen mit Sitte, d. h. mit Gewöhnung, wobei die Vererbung, sowie das Vorhandensein alt überlieferter Anschauungen, in hohem Grade mitbestimmend wirken. Der Durchschnittsmensch handelt gut, nicht aus Einsicht und bewußtem Verständnis für das Richtige, sondern weil die Anschauungen seines Standes, seines Volkes, seiner Kirche ihm die Begehung dieser Handlung und die Unterlassung jener anderen vorschreiben. Sehr oft hängt die Unterlassung einer bösen Handlung nur von dem Fehlen der passenden Gelegenheit ab: zahllose Menschen werden in ihrem Leben kaum vor einen ernsten sittlichen Widerstreit gestellt, sie thun nur deshalb nichts Böses, weil ihr ganzes Denken und Handeln sich in festen gewohnten Formen bewegt. Diese Art des sittlichen Empfindens und Handelns bewährt sich praktisch ganz gut, so lange das Leben in Staat und Gesellschaft auf fest gefügten politischen und sozialen Einrichtungen

beruht, so lange keinerlei schwerwiegende Fragen und Aufgaben die bisherigen Grundlagen des geistigen, sittlichen und praktischen Lebens in Frage stellen. Wenn sich aber ein Sturm erhebt, welcher alt verjährte Irrtümer wegfegt, an den Grundfesten des staatlichen Baues rüttelt und jeden einzelnen Staatsbürger vor selbständige, schwierige Entscheidungen stellt, dann bricht die hausbackene Durchschnittsmoral zusammen, und die zur Zeit herrschenden Sittlichkeitsbegriffe verfallen einer trostlosen Zersetzung. Das ist das Bild der geistigen und sittlichen Entwickelung, die wir seit dem vorigen Jahrhundert, seit der Schwarmzeit des Humanismus, zurückgelegt haben. Damals war jene landläufige Durchschnittsmoral durch die politischen und sozialen Zustände unseres Vaterlandes völlig gesichert, damals durfte sich das Gelehrtentum und die Jugend der höheren Schulen von den Pflichten und Aufgaben des Lebens abwenden und sich den Genuß einer poetischen Schwärmerei und der idealen Verherrlichung untergegangener Zeitalter hingeben; heute ist der angedeutete Zusammenbruch der Durchschnittsmoral erfolgt, weil die überlieferten Einrichtungen in Staat und Gesellschaft in zahlreichen Fällen dem herrschenden Bewußtsein nicht mehr entsprechen. Da würde es wahrlich eine Versündigung an dem Geiste und an der Seele unseres Volkes sein, wenn die Schule bei den humanistischen Tändeleien länger verharren wollte. Ohnegleichen in der Weltgeschichte ist der geistige und materielle Aufschwung der letzten achtzig Jahre, ohnegleichen aber auch die Ausbreitung zahlreicher sittlicher und sozialer Übel, und am schwersten wirkt, daß die sittliche und soziale Zersetzung Formen angenommen hat, denen im bisherigen Verlaufe der Geschichte nichts Ähnliches entspricht, denen deshalb die leitenden Männer der Regierung, gewohnt, nach erprobten Erfahrungsgrundsätzen zu handeln, ratlos gegenüberstehen. Ich versuche im Folgenden, in kurzen Zügen ein Bild von dem sittlichen Zustande unserer heutigen Gesellschaft zu entwerfen; entspricht dieses Bild den thatsächlichen Verhältnissen, dann wird es möglich sein, die Mittel, welche allein zur Heilung unserer sittlichen Mißstände führen, aufzufinden. Mit Recht preist man die gewaltige Entwickelung unseres Jahrhunderts in Wissenschaft, Technik, Handel und Industrie, und ich bin weit entfernt, diese Ergebnisse einer rastlosen geistigen und praktischen Arbeit nach irgend einer Richtung hin schmälern zu wollen, aber heute,

wo diese Entwickelung zu einem gewissen Abschluß gekommen ist, müssen wir uns doch gestehen, daß diese glänzende Leistung des Menschengeistes eine Kehrseite hat, daß wir die Vorteile einer gesteigerten Kultur mit schweren sittlichen und sozialen Übeln haben erkaufen müssen. Die Zeiten, in denen die Errungenschaften des Liberalismus im politischen und sozialen Leben rückhaltlos bejubelt wurden, sind wenigstens für den denkenden Teil unseres Volkes seit lange vorbei. Heute erkennt der einsichtige Beurteiler unserer staatlichen Verhältnisse, daß jene Gesetze über das allgemeine Wahlrecht, über die Freiheit des Gewerbes, über die Freizügigkeit u. s. w., wenn sie auch als notwendige Stufen in der politischen Entwickelung unseres Volkes zu begreifen sind, jedenfalls Wirkungen gehabt haben, die nur wenige erleuchtete Männer jener Zeit vorausgesehen haben, und denen wir heute mit schweren Sorgen und nahezu ratlos gegenüberstehen. Das achtzehnte Jahrhundert besaß eine streng durchgeführte Scheidung der verschiedenen Stände: Adel, Honoratioren, Kleinbürger und Bauer waren scharf in Lebensweise, Anschauungen und Bedürfnissen von einander gesondert, und dieser Zustand begünstigte ungemein die Herrschaft jener Durchschnittssittlichkeit, die ich oben als die Moral der großen Masse bezeichnet habe. Durch die neuere Gesetzgebung, verbunden mit der völligen Änderung der sozialen Verhältnisse, durch das gewaltige Steigen von Handel und Verkehr, ist dieser Unterschied der Stände, der in sittlicher Beziehung ungemein wohlthätig wirkte, für immer zerstört. Dafür ist ein anderer Gradmesser der sozialen Bedeutung aufgetreten, der Geldbeutel. Man kann es überall und täglich beobachten, wie die allbezwingende Macht des Goldes niedrige Leidenschaften, Mangel an Ehre und Gewissen, kurz jede Verderbtheit des Charakters beschönigend verdeckt. Mit dieser Änderung sind zunächst zwei weitere Folgen verbunden. Das Gefühl, daß mit der höheren sozialen Stellung, im allgemeinen wenigstens, größere Einsicht und auch die Fähigkeit größerer geistiger und praktischer Leistungen verbunden sei, wurde im achtzehnten Jahrhundert in allen Volkskreisen noch willig anerkannt; heute sehen wir, daß das Ansehen auch geistig hervorragender Männer in immer weiteren Kreisen schwindet, und daß eine große Partei, die Sozialdemokratie, die bloße Handarbeit in bewußter Absicht der höchsten geistigen Leistung gleichstellt. Wenn Gevatter Schulze oder Freund Müller

der Meinung sind, sie verstünden die Geschäfte des Kriegsministers mindestens ebenso gut wie der berufene Fachmann, wenn jeder Arbeiter, der seine kümmerliche Volksschulbildung durch einige mißverstandene und halb verdaute wissenschaftliche Phrasen bereichert hat, sich in seinem Urteil neben hervorragende Fachleute und Staatsmänner stellt, so sind das psychologische Zeichen für eine weitgehende sittliche Erkrankung unseres Volkskörpers, die im letzten Grunde auf jene Zertrümmerung der Standesunterschiede zurückzuführen ist. Nicht nur die erzwungene, sondern auch die berechtigte, weil auf höhere Einsicht gegründete Autorität schwindet in unserem Volke immer mehr. Die zweite der oben erwähnten Folgen besteht in der durch die Freizügigkeit und die Gewerbefreiheit herbeigeführten Schwächung des Heimatsgefühls. Im achtzehnten Jahrhundert war das Leben in feste Formen gebannt: die weitaus größte Anzahl aller Volksgenossen verließ niemals den heimischen Boden, die Ansiedlung in einer Stadt, die Aufnahme in ein Handwerk waren mit besonderen Schwierigkeiten verknüpft; aber dafür wurde in den allermeisten Fällen die Sicherheit des Besitzes und des Erwerbes gewährleistet, dafür liebte man die Scholle, auf der man geboren war und achtete die heimische Sitte und den Hausrat der Väter wie ein Heiligtum. Heute giebt es eine Heimat im alten strengen Sinne des Wortes nur in den allerseltensten Fällen, allein der Gutsbesitzer und der Bauer empfinden noch das Hochgefühl des altererbten heimischen Wohnsitzes; der übrige Teil der Menschen aber hat keine eigentliche Heimat mehr: der Offizier, der Staatsbeamte, der Kaufmann leben heute hier, im nächsten Jahre vielleicht an einem andern Orte, wohin der Befehl der Behörde oder die Geschäftslage sie treibt, und vollends die große Masse der Arbeiter nimmt ihren Aufenthalt durchaus nach Erwägungen des Verdienstes und ist so im eigentlichen Sinne heimatlos. So strömt in den modernen Großstädten, sowie in den Mittelpunkten der Industrie und des Handels eine von Jahr zu Jahr größere Menge von Menschen zusammen, in deren Seelen nur ein einziger Gedanke lebt: Erwerb. Daß in diesen Massen die Vorbedingungen für sittliches Empfinden und sittliches Handeln kaum noch vorhanden sind, wird jeder Kenner des menschlichen Herzens zugeben.

Die gewaltige Erleichterung des Verkehrs durch Benutzung

des Dampfes und der Elektrizität, sowie der durch die Erweiterung unserer chemischen Kenntnisse hervorgerufene Aufschwung in der Verarbeitung der Naturerzeugnisse haben eine Hebung des allgemeinen Lebenszustandes (standard of life), herbeigeführt, welche in der Geschichte der menschlichen Kultur einzig dasteht. Heute stehen selbst dem Ärmsten, nur dadurch, daß er moderner Staatsbürger ist oder doch für ein verhältnismäßig geringes Entgelt Vorteile und Annehmlichkeiten des Lebens zu Gebote, die sich noch vor siebenzig Jahre kein Fürst verschaffen konnte. Man denke an die kommunalen Einrichtungen unserer Großstädte, die Beleuchtung, Wasserleitung, Kanalisation und Dampfheizung oder an unsere modernen Beförderungsmittel zu Wasser und zu Lande. So sind die berechtigten Ansprüche, welche der Staatsbürger unserer Tage an Wohnung, Nahrung, Kleidung und öffentliche Einrichtungen stellen darf, ganz gewaltig gestiegen. Leider aber ist in unverhältnismäßig höherem Grade die Üppigkeit und die Sucht nach Pracht und Wohlleben gewachsen. Es ist heute bei zahlreichen Familien des höheren Mittelstandes Regel, über ihre Verhältnisse hinaus zu leben. Bei der Einrichtung der Wohnungen, in der Kleidung, im gesellschaftlichen Verkehr und bei Vergnügungen, wird heute ein Aufwand entfaltet, der weit über die Leistungsfähigkeit der einzelnen Familien hinausgeht, und der noch bei dem vorhergehenden Geschlecht in den dreißiger Jahren unseres Jahrhunderts unmöglich war. Ja selbst wenn ein Verstorbener zur letzten Ruhe geleitet wird, ist es Sitte geworden, ihm einen Blumenschmuck in das Grab mitzugeben, der seiner geistigen und sozialen Bedeutung nicht entspricht, und dessen Geldwert zu der drückenden Lage, in der die Angehörigen häufig zurückbleiben, in schreiendem Widerspruche steht. Es ist ja richtig, daß man dem Einzelnen die hier geschilderte Verschlechterung der Sitten nicht beimessen darf, denn diese Verschlechterung ist die notwendige Begleiterscheinung des gewaltigen Kulturfortschrittes in unserem Jahrhundert, und überdies ist es dem Einzelnen oft schwer, wenn nicht unmöglich, sich allgemein verbreiteten Gewohnheiten zu entziehen. Aber so viel ist jedenfalls klar, daß unsere heutigen gesellschaftlichen Zustände für die Entwickelung frommer Sitte und fester Sittlichkeit keineswegs günstig sind. Diese Thatsache wiegt besonders schwer mit Rücksicht auf das kommende Geschlecht, dem doch aller Voraussicht nach schon im Beginne des

nächsten Jahrhunderts die Lösung schwerer geistiger, sittlicher und sozialer Aufgaben vorbehalten bleibt. Gegenüber den festen pädagogischen Grundsätzen früherer Zeiten hat die Kindererziehung, wie sie in unseren heutigen Familien gehalten wird, fast durchweg eine betrübende Verschlechterung erfahren. Jene strenge häusliche Sitte und jene, ich möchte sagen ehrfürchtige Form des häuslichen Verkehrs, die noch zu Zeiten der Großväter herrschten, sind heute fast überall geschwunden. Damals war der Vater das achtunggebietende Haupt der Familie, dem alle unweigerlich Gehorsam leisteten und die größte Ehrfurcht entgegenbrachten, eine Ehrfurcht, die sich schon äußerlich in der Anrede kundgab. Damals bewegte sich das häusliche Leben in strengen Formen, und nie hätte es ein Kind gewagt, etwa bei Tische oder in Gesellschaft unaufgefordert das Wort zu ergreifen. Ebenso wenig war es gestattet, daß Frauen und Kinder Gasthäuser und andere öffentliche Vergnügungsorte besuchten. Streng waren die Pflichten des Lebens und karg die Belohnungen, selten die Vergnügungen. Jene weise Zurückhaltung der Kinder vom Genuß des Lebens, sowie jene unbedingte Unterordnung unter den Willen des Familienoberhauptes und unter die häuslichen Gesetze sind heute fast überall zerstört. Heute kann man überall hören, wie halb erwachsene Bürschchen und naseweise Jungfern bei Tische und in Gesellschaft das große Wort führen und selbst älteren Personen mit dreistem Urteil entgegentreten; es ist heute fast Regel, Kinder, die man um neun Uhr zu Bette schicken sollte, in Gasthäuser und unpassende Theatervorstellungen mitzunehmen, und ebensowenig scheut man sich, Kinder in Lebensverhältnisse hineinblicken zu lassen, oder Bücher lesen zu lassen, die ihnen zu ihrem eigenen Besten noch lange verschlossen bleiben sollten. So wird das langsame Heranreifen sittlicher Charaktere in zahllosen Fällen durch die in unserm heutigen Familienleben herrschenden Unsitten wenn nicht unmöglich gemacht, so doch wesentlich erschwert.

Weit bedenklicher freilich als die bisher berührten Übelstände ist der geistige und sittliche Zwiespalt, der das ganze Leben des modernen Kulturmenschen vergiftend und jede Wahrhaftigkeit zerstörend durchzieht. Ich meine den Gegensatz zwischen Wissen und Glauben, den Kampf zwischen der alten und der neuen Weltanschauung. Auf Grund eines ungeschriebenen, aber zumeist sorg=

fältig eingehaltenen Vertrages sind Gespräche über Politik und Religion bei der Unterhaltung der guten Gesellschaft ausgeschlossen: wer solche heikeln Fragen in der Gesellschaft berührt, gilt für unbequem und wird nur zu oft mit feindseligem Auge betrachtet. Die Gesellschaft hat freilich allen Grund, einer Entscheidung über solche Fragen möglichst lange aus dem Wege zu gehen, denn es erfordert stets einen hohen Grad sittlicher Kraft, in solchen Gewissensfragen die eigene Meinung offen und frei zu bekennen, aber gerade diese sittliche Kraft ist es, welche den heutigen gebildeten Durchschnittsmenschen fast ausnahmslos abgeht. In einem wissenschaftlichen Werke aber, das die höchsten und heiligsten Fragen der Menschheit und unsers deutschen Volkes behandelt, ist es die Pflicht des Verfassers, die sittlichen Schäden unserer Zeit auch in dieser Beziehung rückhaltlos bloß zu legen; nur so wird es möglich sein, die geeigneten Mittel für ihre Heilung nachzuweisen.

Die Geschichte der Dogmatik zeigt die fortlaufenden Versuche hervorragender Männer, die Geheimnisse der Religion in begriffliche Formen zu fassen. Es liegt in der Natur der Sache, einmal, daß die dogmatischen Formen einer jeden Zeit in Gegensatz treten zu anderen geistigen Äußerungen, sodann aber, daß der dogmatische Gedanke selbst, je mehr sich die geistige Kultur ausbreitet und vertieft, seinerseits über seine ursprüngliche Fassung hinauswächst und sowohl an Tiefe wie an Bestimmtheit gewinnt. Man denke beispielsweise an den erst von Luther in seiner vollen sittlichen Tiefe erfaßten Begriff des Gewissens[1]), eine geistige That des Reformators, die gegenüber der ganzen bisherigen Entwickelung der christlichen Religion einen gewaltigen Fortschritt bedeutet. So ist der Kampf zwischen Wissen und Glauben in der eigentümlichen Art, in welcher sich der menschliche Geist entwickelt, begründet, ja ich halte ihn sogar für sittlich notwendig, denn nur durch einen solchen Kampf wird geistige wie sittliche Klarheit erreicht, und der geistige wie sittliche Fortschritt gewährleistet. Der uralte Gegensatz zwischen Wissen und Glauben bietet also nichts, was für die sittliche Entwickelung der Zukunft irgend welche Bedenken ein-

[1]) Das Wort „Gewissen" bedeutete ursprünglich so viel wie Kenntnis, Bewußtsein und wurde erst von Luther zu seiner ethischen Bedeutung erhoben. Vergl. R. Eucken, Geschichte der philosophischen Terminologie. Leipzig, Veit & Co., 1879. S. 123.

flößen könnte.[1]) Es haben sich aber leider in unserem Jahrhundert Verhältnisse herausgebildet, welche diesem Gegensatz eine äußerst gefährliche, jede Sittlichkeit untergrabende Kraft verliehen haben. Diese Verhältnisse beruhen einmal auf dem Entstehen einer neuen, auf wissenschaftlicher Erkenntnis beruhenden Weltanschauung und zweitens auf der sogenannten Popularisierung der Wissenschaften. Daß der Aufschwung der Naturwissenschaften uns der Erklärung der auf der Wirksamkeit mechanischer Gesetze beruhenden Welt der Erscheinungen ungemein nahe geführt hat, daß ferner infolge hiervon das Prinzip des natürlichen Geschehens, das sogenannte Kausalitätsgesetz, zum Grundsatz jeder wissenschaftlichen Forschung auf den Gebieten, in denen mechanische Kräfte wirken, geworden ist, das erkennt heute jeder Denkende an, und das sollten auch alle gebildeten und vorurteilsfreien Geistlichen in den Kreis ihrer Beurteilung ziehen, um so mehr, da der Versuch der Materialisten, die mechanisch wirkenden Gesetze auch auf das Leben des Geistes auszudehnen, sich als wissenschaftlich unhaltbar erwiesen hat. Von der Seite der wissenschaftlichen Naturerklärung droht also der sittlichen und religiösen Welt keine Gefahr; ich bin sogar davon überzeugt, daß wirkliches Eindringen in die Natur und ihre wunderbare Gesetzmäßigkeit erkenntnistheoretisch wie sittlich zu Gott hinführt, nicht aber von ihm abführt.[2]) Es ist ebenso meine feste Überzeugung, daß die ewigen göttlichen und religiösen Wahrheiten niemals durch irgend welche wissenschaftliche Erkenntnis beeinträchtigt werden können, sie werden im Gegenteil durch jeden wissenschaftlichen Fortschritt nur an Klarheit und Vertiefung gewinnen. Allerdings erwächst infolge der gewaltigen wissenschaftlichen Leistungen unserer Tage dem lebenden wie dem nachfolgenden Geschlecht die Aufgabe, die sicheren Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung mit den ewigen göttlichen und religiösen Wahrheiten zu einer einheitlichen Weltanschauung zu verarbeiten. An dieser Aufgabe werden die besten unseres Volkes, Staatsmänner, Geistliche und Lehrer in gleicher Weise arbeiten müssen. Daß uns diese einheitliche Weltanschauung heute noch fehlt, daß die große

---

[1]) Vergl. hierzu Lotze, Mikrokosmos, Leipzig, Hirzel, 1856. Einleitung, Band I, S. XIII.

[2]) Vergl. oben S. 33 Anm. 1.

Menge, wie auch die oberflächlich urteilenden Gebildeten, das geistige und sittliche Leben unserer Tage in zwei sich bekämpfende Parteien auseinander gehen sehen, daß sie sich gewissermaßen vor eine doppelte Wahrheit gestellt finden und ihr Leben, so zu sagen, auf doppelte Buchführung einrichten, darin liegt zunächst die große Gefahr, welche das sittliche Leben unseres Volkes bedroht.

Eine weit größere Gefahr aber ist die sogenannte Popularisierung der Wissenschaften. Es ist gewiß recht nützlich und nur zu billigen, daß gemeinnützige Kenntnisse aller Art die weiteste Verbreitung finden, und ich wünschte, echte deutsche Bildung sei in weiteren Kreisen unseres Volkes heimisch, als sie es in der That ist. Aber durch die große Erleichterung des litterarischen Verkehrs und durch die immer wachsende Ausdehnung der Presse, ist eine Art, Bildung zu verbreiten üblich geworden, welche von sozialen und sittlichen Standpunkten aus als höchst bedenklich bezeichnet werden muß. Unsere Tagesblätter sorgen dafür, daß jedem biederen Bürger und Arbeiter die Ergebnisse der neuesten wissenschaftlichen Forschung, nicht weniger wie die neuesten politischen Ereignisse, beim Morgenkaffee dargebracht werden, natürlich in abgekürzter und leider oft sehr unrichtiger Gestalt. Neue wissenschaftliche Hypothesen und Theorien finden in sogenannter gemeinfaßlicher Darstellung Eingang bei den weitesten Volkskreisen, denen fast immer das nötige Urteil über den wissenschaftlichen Wert oder Unwert der dargebotenen Geisteserzeugnisse abgeht. So dringen Ansichten, Behauptungen, Theorien und Hypothesen sehr verschiedenen Wertes aus den Fachkreisen in das Volk und werden hier meist für bare Münze genommen.[1]) In neuerer Zeit hat sich die Sozialdemokratie mit Eifer angelegen sein lassen, sogenannte Ergebnisse der Wissenschaft in zahllosen Schriften unter dem Volke zu verbreiten, und damit ist eine Wendung in der Entwickelung der sozialen Frage eingetreten, welche jeden denkenden Freund unseres deutschen Vaterlandes mit banger Sorge um dessen Zukunft erfüllen muß. Im sozialdemokratischen Verlag[2]) ist eine ganze

[1]) So haben zahlreiche Gebildete über Darwin und den sogenannten Darwinismus höchst sonderbare Vorstellungen.

[2]) Man vergleiche beispielsweise das „Schriften-Verzeichnis der Buchhandlung des ‚Vorwärts‘ in Berlin“. Ausgegeben im August 1892. Berlin SW., Max Bading.

Litteratur von Schriften aller möglichen Wissensgebiete veröffentlicht worden, welche, in ungemein geschickter Weise Wahres mit Falschem vermischend, der urteilslosen Menge Gesinnungen einflößt, die an rücksichtsloser Feindschaft gegen die geschichtlichen Grundlagen unserer Kultur Unglaubliches leisten. So schreitet die innere Zersetzung immer weiter fort: während alt überlieferte Sitten und Gewohnheiten aller Orten schnell zu Grabe getragen werden, erweisen sich die bestehenden kirchlichen Gemeinschaften, in deren Glaubensformen sich die Sittlichkeit seit alten Zeiten verkörpert hatte, immer weniger kräftig zur Bekämpfung der sich vermehrenden sittlichen Gefahren. Die Gebildeten unseres Volkes fügen sich äußerlich zwar noch zum größten Teil in die kirchlichen Formen, vor allem deshalb, weil die Zugehörigkeit zu einer kirchlichen Gemeinschaft und die Ausübung gewisser kirchlicher Handlungen bis jetzt noch von der öffentlichen Meinung gewissermaßen als Quittung eines wohlanständigen Verhaltens gefordert wird; im Herzen sind die meisten von ihnen dem kirchlichen Leben entfremdet oder verhalten sich wenigstens gegen kirchliche Fragen ungemein gleichgültig. Im Volke aber gärt, zumeist infolge der sozialdemokratischen Wühlereien und dank der oben erwähnten sozialdemokratischen Litteraturverbreitung, ein dumpfer Haß gegen jedes religiöse Leben überhaupt. Die Vertreter der Kirche suchen keine Fühlung mit den geistigen und sittlichen Aufgaben unserer Zeit und berauben sich so selbst des Mittels, mit Erfolg gegen die herrschenden Übel anzukämpfen. Das ist das Bild unserer Lage, wie es sich wohl jedem aufmerksamen Beobachter der geistigen und sittlichen Lebensäußerungen unserer Zeit darbietet; ich glaube kaum, daß ich mit zu düsteren Strichen gemalt habe. Heute sind sich wohl alle Gutgesinnten darüber klar, daß eine Besserung unserer Zustände nur erreicht werden kann, wenn durch besondere Veranstaltungen eine sittliche Erneuerung unseres Volkstums angebahnt wird. Deshalb müssen zunächst alle Erwachsenen, denen die Erhaltung der geschichtlich gewordenen Formen unserer Kultur am Herzen liegt, im Kampfe gegen die Feinde unserer Kultur zusammenstehen, und in diesem Sinne hat unser Kaiser jüngst zum Kampfe gegen den Umsturz und für Religion, Monarchie und Familie aufgefordert, und eine solche Aufforderung ist, wenn sie aus dem Munde des ersten deutschen Mannes kommt,

von ganz besonderer Bedeutung. Aber man vergesse doch nicht, daß der Schwerpunkt in dem guten Kampfe gegen die Umsturzbestrebungen in die Neugestaltung unseres Erziehungswesens verlegt werden muß. Ich stehe keinen Augenblick an, es rückhaltlos auszusprechen, daß die sittliche Leistung des Gymnasialunterrichts mit seiner Bevorzugung des abstrakten Sprachunterrichts, mit seiner Abkehr von den Aufgaben des wirklichen Lebens und mit seiner Vertiefung in die sittlich ungenügende antike Welt, gegenüber den schwierigen sozialen Zuständen der Gegenwart, als durch ungenügend bezeichnet werden muß. Was in den sittlich verhältnismäßig gesunden Zuständen früherer Zeiten allenfalls genügen mochte, das übt heute, unter ganz anderen und weit schwierigeren Verhältnissen, keine Wirkung mehr aus. Es erweist sich vielmehr als notwendig, der religiösen und sittlichen Erziehung durch ein neues, den heutigen Bedürfnissen angepaßtes Verfahren, frische Lebenskräfte zuzuführen. Damit wende ich mich zu der Erörterung der Grundsätze, welche die höhere Schule aufstellen und der Mittel, welche sie anwenden muß, um die sittliche Bildung ihrer Zöglinge zu fördern.

Die erfolgreiche und nachhaltige Einwirkung der Schule auf die sittliche Erziehung der ihr anvertrauten Jugend hat vor allem deshalb mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen, weil sie, die Schule, nur eine der verschiedenen Gewalten ist, welche mit oder ohne menschliches Zuthun auf die seelische Entwickelung eines jeden heranwachsenden Menschen einwirken. Es ist nötig, über die verschiedenen Einflüsse denen unsere Jugend in dieser Beziehung ausgesetzt ist, zur völligen Klarheit zu gelangen.

Zunächst ist sehr beachtenswert, daß die Seele eines jeden Kindes nicht, wie John Locke gemeint hat, ein unbeschriebenes Blatt ist, sondern daß sie, je nach dem körperlichen und geistigen Verhalten der Eltern und Voreltern, bereits feststehende Anlagen nach dieser oder jener Richtung hin mit in dieses Leben bringt. Die Vererbung ist eine gewaltige Macht, deren Bedeutung für die Kinder und Kindeskinder zwar schon seit uralten Zeiten geahnt[1]), aber erst durch neuere wissenschaftliche Untersuchungen in ihrer ganzen Tragweite, namentlich für das Erziehungswesen, erkannt ist.

---

[1]) Vergl. 2. Mose, Kap. 20, 5 und das Dogma von der Erbsünde.

Ausschweifendes Leben, wie besondere nervöse Zustände der Eltern, wirken fast stets auf den körperlichen und seelischen Zustand der Kinder und der späteren Geschlechter und erzeugen namentlich auf geistigem Gebiete jene pathologischen Zustände, welche man mit einem neueren Ausdruck als psychopathische Minderwertigkeiten bezeichnet.[1]) Je mehr in unserer Zeit der rastlosen Arbeit und des übertriebenen Genusses die Nervosität um sich greift, um so mehr wird auch die Erziehungslehre damit rechnen müssen, es mit Kindern zu thun zu bekommen, welche in körperlicher, intellektueller oder sittlicher Beziehung erblich belastet sind. Es hat nicht an Stimmen gefehlt, welche mit Rücksicht auf die erwähnte Thatsache der Vererbung den Wert der Erziehung herabsetzen möchten, indem sie behaupten, daß eine Änderung des angeborenen Charakters durch erzieherische Einflüsse überhaupt nicht möglich sei. Dem ist jedoch nicht so. Gestützt auf die Erfahrungen solcher Männer, welche die Erziehung geistig und sittlich minderwertiger Kinder zu ihrer Lebensaufgabe gemacht haben, dürfen wir getrost behaupten, daß solche verderblichen Einflüsse der Vererbung die sittliche Erziehung zwar erschweren, aber nicht unmöglich machen: es gelingt durch sorgfältige und langdauernde Gewöhnung sehr wohl, böse Neigungen abzuschwächen und allmählich ganz zu beseitigen. Die Zahl jener Unglücklichen, die wir als moralisch Wahnsinnige bezeichnen, scheidet allerdings von vornherein aus, aber ihre Zahl ist glücklicherweise gering, und sie gehören nicht in die öffentliche Schule, sondern in eine Besserungsanstalt; im übrigen aber hat die Schule der wichtigen Thatsache der Vererbung gebührend Rechnung zu tragen, und sich vor allem eine sorgfältige, individualisierende Behandlung der einzelnen Zöglinge zur Pflicht zu machen.

Von großem, oft entscheidendem Einflusse ist ferner die Umgebung in der der Zögling aufwächst, das sogenannte Milieu. Ob ein Kind von Jugend auf durch die sorgende Hand der Eltern behütet und vor jeder schädlichen Einwirkung bewahrt wird, oder ob es in abschreckender, sorgloser oder gar unsittlicher Umgebung aufwächst, ob die Eltern des einen Kindes ihren Liebling von Jugend auf an Zucht, Ordnung und Enthaltsamkeit von un-

[1]) Der Ausdruck wurde zuerst angewendet von dem Staatsirrenanstaltsdirektor Koch in Zwiefalten. Vergl. J. Trüper, Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindesalter. Gütersloh, Bertelsmann, 1893. S. 3.

erlaubten Genüssen gewöhnen, während in einem anderen Hause schon ganz jungen Kindern alle möglichen unpassenden Genüsse und Vergnügungen gestattet werden — alles das ist offenbar von größter Wichtigkeit für den größeren oder geringeren Erfolg der sittlichen Erziehung. Außer den Eltern und Familienmitgliedern sind es vor allem Schule und Kirche, welche auf den Entwickelungsgang der Jugend bestimmend einwirken. Jene empfängt die Kinder nach Vollendung des sechsten Lebensjahres und bewahrt sie meist bis zu ihrem Eintritt in das Leben, diese tritt den Kindern als Bewahrerin göttlicher Geheimnisse und als Verkünderin göttlicher Gebote während des Kirchganges, sodann aber während der Zeit der Konfirmation entgegen. Beide, Schule und Kirche, sind berufen, auf die Jugend sittlich einzuwirken. Es muß aus psychologischen, sittlichen und praktischen Gründen gefordert werden, daß diese Einwirkung in demselben einheitlichen Geiste geschehe; leider aber ist durch die Erfahrung bewiesen, daß der Religionsunterricht nur zu oft neben den übrigen Schulfächern ohne rechte innere Verbindung hergeht und nicht minder oft in bewußten Gegensatz zu den geistigen Erkenntnissen und sittlichen Lehren anderer Unterrichtsfächer tritt. Daß hier Wandel geschafft werde, liegt nicht weniger im Interesse des Staates als in dem der Kirche. Man mache sich klar, daß das zu scharfe Betonen des dogmatischen Standpunktes in der Schule, gerade unter den heutigen Verhältnissen psychologisch den Erfolg des Religionsunterrichtes selbst schädigt (vgl. weiter unten), praktisch aber den Staatszwecken schnurstracks entgegenläuft. Der Pädagoge muß die Unterweisung in der Religion und ihren äußeren Erscheinungsformen von einem anderen Standpunkte aus betrachten als der Geistliche. Während dieser als der verordnete Diener seiner Kirche gehalten ist, die unterscheidenden Dogmen seines Bekenntnisses nicht nur selbst zu bekennen, sondern auch in dem eigentlichen kirchlichen Unterricht (dem Konfirmationsunterricht) als wesentliche Aufgabe zu behandeln, muß der Pädagoge doch noch von anderen Erwägungen ausgehen. Er hat sich zunächst die Frage vorzulegen: wie muß ich den Religionsunterricht gestalten, damit der religiöse Gedanke in den Herzen der Zöglinge Wurzel fasse und sich als treibende, sittlich veredelnde, Denken, Empfinden und Handeln beeinflussende Macht für ihr ferneres Leben erweise? Die Antwort auf diese Frage wird

dem strebsamen und einsichtigen Lehrer das Studium der Psychologie geben. Der Lehrer hat sich ferner klar zu machen, daß er als Vertreter des deutschen Staates und als Angehöriger des deutschen Volkes vor seinen Zöglingen steht. Wenn die Eigenart der geschichtlichen Entwickelung unser deutsches Volk in dem Höchsten, was es für den Menschen giebt, in seiner Religion, in zwei feindliche Lager gespalten hat, so ist doch keineswegs notwendig, daß dieser Zustand ewig andaure, und ich meine, daß jeder weitblickende Staatsmann und jeder echt deutsch denkende Angehörige unseres Volkes mit dem trefflichen Jakob Grimm die Beseitigung der Glaubensspaltung als ein erstrebenswertes, wenn auch noch weit entferntes Ziel unserer nationalen Entwickelung ansehen muß. Mit Rücksicht hierauf, mit Hinblick also auf die so nötige Einheit unseres nationalen Empfindens, erwächst der Schule die ebenso schwierige wie schöne Aufgabe, unter Vermeidung jeder gehässigen Sonderauffassung in der geschichtlichen Erörterung, jeder der beiden christlichen Kirchen Recht und Anerkennung zukommen zu lassen, und in der religiösen Belehrung vor allem jene Punkte zu betonen, in denen eine gemeinsame Auffassung möglich ist.[1]) Sollte es so ungemein schwer, sollte es so ganz unmöglich sein, die Worte des weisen Jüngers: Kindlein, liebet Euch untereinander, gerade im Jugendunterricht praktisch zu bethätigen!

Wie soeben erörtert wurde, sind es verschiedene Kräfte und Gewalten, welche auf die geistige und sittliche Gestaltung des heranwachsenden Menschen einwirken: Vererbung, äußere Umgebung und Familienverhältnisse, Schule und Kirche tragen alle ihr Teil zu dem werdenden Charakter bei. Und eben deshalb, weil bei dieser Mannigfaltigkeit der Einwirkung entgegengesetzte Einflüsse, die einander schädigen, kaum zu vermeiden sind, gestaltet sich das Werk der sittlichen Erziehung so schwierig, ist der Erfolg der aufgewendeten Mühe und Arbeit nur zu oft so gering. Die Erfahrung der letzten zwanzig Jahre hat bewiesen, daß der sittliche Zustand unseres Volkes in allen seinen Kreisen nicht mehr der ist, der er sein sollte, es kann ferner nicht geleugnet werden, daß das bisherige Unterrichts- und Erziehungssystem nicht die sittlichen Kräfte auslöst,

---

[1]) Vergl. hierzu meine „Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts“ S. 18—19.

deren wir dringend bedürfen, wenn anders unser erkrankter Volkskörper gesunden soll. Es fragt sich, welche Veranstaltungen im einzelnen getroffen werden können, um wenigstens die heranwachsende Jugend in solcher Weise zu erziehen, daß sie befähigt werde, in den unausbleiblichen Stürmen, denen unser Volk entgegengeht, ihren Mann zu stellen, und die Rechte des angestammten Herrscherhauses, die sittlichen Güter der Religion, Ehe und Familie und die Eigenart deutschen Volkstums gegen den Ansturm einer bethörten, vaterlandslosen Masse zu bewahren.

Als solche Mittel betrachte ich folgende:

1. Die Umformung unserer politischen und sozialen Verhältnisse im nationalen und christlichen Sinne.

2. Die Anbahnung eines vertrauten Verhältnisses zwischen Schule und Familie.

3. Die enge Verknüpfung des gesamten Unterrichts mit den Fragen und Aufgaben des modernen und nationalen Lebens.

4. Die Einführung eines auf psychologische Kenntnis der Kindesnatur begründeten Unterrichts- und Erziehungssystems in der Schule.

5. Die Umformung des bestehenden Religionsunterrichts im Sinne größerer Vertiefung und Anschaulichkeit.

6. Die Einführung eines besonderen Unterrichts in der praktischen Moral.

Im einzelnen habe ich zu den hier aufgeführten Punkten folgendes zu bemerken:

1. Die Umformung unserer politischen und sozialen Verhältnisse im nationalen und christlichen Sinne. Schon oben wurde bemerkt, daß die äußeren Lebensverhältnisse die Charakterentwickelung des werdenden Menschen stark beeinflussen. Auf eine günstige Wirkung des Unterrichts, sowie der erteilten Ermahnungen, wird man nur in dem Falle rechnen können, wo die Erfahrungen, die der Schüler außerhalb der Schule macht, wo die Lebensformen und Erscheinungen, die ihm im öffentlichen Verkehr entgegentreten, den sittlichen Forderungen wenigstens einigermaßen entsprechen. Wer, selbst ein Schlemmer und Prasser, Sparsamkeit und Enthaltsamkeit predigt, oder wer, selbst auf unredlichen Gewinn bedacht, anderen die strengste Rechtlichkeit im geschäftlichen Verkehr

empfiehlt, der wird mit seinen Ermahnungen wenig Eindruck machen. Nichts schädigt den guten Einfluß religiöser und sittlicher Belehrung in höherem Grade, als wenn der Schüler die Erfahrung machen muß, daß außerhalb der Schule im gesellschaftlichen, geschäftlichen Leben, ja selbst bei der Handlungsweise kommunaler und staatlicher Gewalten die sittlichen Lehren, welche ihm der Lehrer giebt, keineswegs befolgt werden, sondern daß hier ganz andere Grundsätze Geltung haben. Recht häufig gelangen ältere Schüler der oberen Klassen zu der Einsicht von der großen Verschiedenheit der gepredigten religiösen und sittlichen Lehren und der Wirklichkeit des Lebens. Solche Schüler bleiben dann jeder Einwirkung des Lehrers zumeist völlig verschlossen und gewöhnen sich bei der Unreife ihres Urteils nur zu leicht daran, sittliche Gebote und religiöse Wahrheiten im Munde des Lehrers mit überlegenem Lächeln als unverbindlich zu betrachten. Hier steht die Schule freilich einer Schwierigkeit gegenüber, die niemals ganz zu beseitigen sein wird, denn immer werden die Erscheinungsformen des wirklichen Lebens hinter dem sittlichen Ideal um ein Bedeutendes zurückbleiben. Aber gerade in unseren Tagen wird die sittliche und religiöse Belehrung dadurch so ungemein erschwert, daß die Kluft zwischen Sollen und Sein, zwischen der idealen Forderung und der unzulänglichen Wirklichkeit so tief ist, wie nie zuvor. Deshalb wird auch der Erfolg sittlicher und religiöser Unterweisung so lange unzulänglich bleiben, bis die schweren sittlichen Schäden, an denen unser Volksleben in all seinen Erscheinungsformen erkrankt ist, wenigstens gemildert sind. Der brutale Kampf zwischen Kapital und Arbeit, die Aussaugung der wirtschaftlich Schwachen durch eine kleine Klasse übermäßig Reicher, war schon in den achtziger Jahren zu einer Höhe gediehen, daß alle Einsichtigen davon überzeugt waren, daß hierbei der Staat auf der einen Seite hindernd, auf der andern Seite helfend eingreifen müsse. Es war der greise Begründer des deutschen Reichs, Kaiser Wilhelm, der zuerst den Weg der sozial-politischen Gesetzgebung betrat, er hat dadurch seinem Ruhmeskranze ein Blatt hinzugefügt, welches kräftiger grünt, als alle seine Kriegsthaten. Aber gerade die jüngste Entwickelung unserer sozialen Verhältnisse hat gezeigt, daß die von den Hohenzollern eingeschlagene Politik des sozialen Ausgleiches ihre volle Wirkung nicht entfalten kann, wenn nicht andere wichtige Maßregeln ihr helfend zur Seite treten.

Jedem Einsichtigen ist es längst klar und es wird nachgerade auch dem blödesten Auge ersichtlich, daß unsere gesamte innere Politik, wenn auch die einzelnen Parteien ihre Handlungsweise und ihre Forderungen unter allerlei schönen Worten verstecken, schon seit geraumer Zeit nichts weiter ist, als der rücksichtslose Kampf der verschiedenen Wirtschaftsgruppen um den geschäftlichen Vorteil. Es ist ungemein traurig, und für die Zukunft eines jeden Volkes im höchsten Grade verderblich, wenn das soziale und politische Leben statt durch geistige und sittliche Ideen, durch die schnödeste Selbstsucht beherrscht wird. Und auf diesem tiefen Standpunkt sind wir heute angekommen. So lange nicht das Bewußtsein, daß zum Zusammenleben und Zusammenwirken eines großen Volks vor allem Opferfreudigkeit und Entsagungsfähigkeit der Einzelnen gehört, weite Kreise der Volksgenossen durchdringt, so lange nicht unser innerpolitisches Leben durch große lebenskräftige Ideen, statt durch die Rücksicht auf Plus oder Minus beherrscht wird, so lange wird eine Besserung nicht eintreten.

Die großen Ideen, deren wir zur Erneuerung unseres Volkstums und unserer Sittlichkeit bedürfen, leben bereits in den Herzen von vielen Tausenden unserer Volksgenossen und harren des Augenblicks, wo der überlegene Geist und der feste Wille hervorragender Männer sie in die Wirklichkeit des Lebens einführt. Diese Ideen sind die Idee der christlichen Liebe und die Idee des Deutschtums. Beide stehen in schroffem Gegensatz zu den Erscheinungsformen und Gepflogenheiten unserer Zeit. Eben deshalb ist es die große Aufgabe der nächsten Zukunft, ihnem im Kampfe gegen die Aussaugung und Geldgier einerseits, gegen undeutsche Gesinnung und undeutsche Laster anderseits zum Siege zu verhelfen. Es wäre hier freilich vergeblich, irgend wie auf die Hülfe der politischen Parteien, oder auf das selbständige Vorgehen größerer Volksmassen zu hoffen. Jene sind ihrer Zusammensetzung und ihrem Wesen nach kaum geeignet, eine ideale Politik zu treiben, diesen aber fehlt, eben weil sie eine vielköpfige Masse sind, jene Kraft des Handelns, welche hier allein zum Ziele führen kann. Wie die Geschichte lehrt, haben alle großen geistigen Bewegungen sich langsam vorbereitet und zunächst ein verborgenes Leben in den Herzen vieler Tausender geführt, bis dann Männer mit hohem Geist und festem Willen sich zu Fürsprechern ihres Volkes machten

und den Gedanken, die in dem allgemeinen Bewußtsein lebten, zum geschichtlichen Dasein verhalfen. So bin ich auch der Überzeugung, daß die sittliche Umgestaltung unseres innerpolitischen Lebens von den hervorragenden Männern unseres Volkes, von großen Staatsmännern, Geistlichen, Gelehrten und Lehrern, Vertretern der Presse, kurz von allen denen ausgehen muß, welche die Tragweite jener beiden großen Ideen mit Kopf und Herz erfaßt haben. Es sind zwei Wege, welche man einschlagen muß, um die Gedanken der christlichen Liebe und des Deutschtums praktisch zu verwirklichen. Der eine führt durch die Gesetzgebung. Nächstes Ziel der gesetzgeberischen Thätigkeit muß es sein einmal, die nationale Arbeit gegenüber den ungünstigen Geschäftsverhältnissen des Weltmarktes auf eine gesicherte Grundlage zu stellen, zweitens die wirtschaftlich Schwachen, vor allem den gefährdeten Handwerkerstand und die Arbeiter, gegen die vernichtende Gewalt des Großkapitals zu schützen, drittens endlich das geschäftliche Leben, wie die Erscheinungsformen des sozialen Lebens überhaupt, wieder auf jene sittlichen Grundlagen zu stellen, welche ihnen in neuerer Zeit, unter der Herrschaft eines undeutschen brutalen Geschäftsgebahrens, verloren gegangen sind. Daß der Landwirtschaft bessere Daseinsbedingungen, gegenüber dem internationalen Markt verschafft werden müssen, ist eine Forderung, die sich heute in immer weiteren Kreisen Bahn bricht. Dementsprechende Gesetze werden nicht lange auf sich warten lassen. Ebenso ist bereits der Entwurf eines Gesetzes gegen den unlautern Wettbewerb eingebracht, doch sind das alles nur Anfänge, die hoffentlich bald einer zielbewußten gesetzgeberischen Arbeit im nationalen und christlichen Sinne weichen werden. Die Wiederherstellung der Innungen in zeitgemäßer Form, der Erlaß eines Branntweingesetzes nach schwedischem Muster, die Beseitigung der Lotterieen, die gesetzliche Einschränkung des Börsenspiels und jedes betrügerischen Geschäftsgebahrens überhaupt, die Änderung zahlreicher Punkte des Strafgesetzbuches, z. B. über den Eid und über das Duell, der Erlaß neuer Bestimmungen über die Presse im Sinne größerer Verantwortlichkeit der Verfasser von Preßerzeugnissen — das sind einige der wichtigsten Forderungen, welche erfüllt sein müssen, ehe die sittliche Erneuerung unseres Volkstums eintreten kann. Aber die Gesetzgebung allein kann hier nicht helfen. Die innere Gesinnung kann man nicht durch gesetzgeberische Maß-

regeln treffen, man kann den einzelnen nicht anbefehlen, barmherzig zu sein, einfach zu leben und deutsch zu empfinden, zu denken und zu handeln. Und gerade hier thut eine Erneuerung unseres Volksbewußtseins vor allem not. Das öffentliche Gewissen muß wieder zu einer Macht werden, welche neben dem Strafrichter die Handlungen der einzelnen Volksgenossen in gutem Sinne beeinflußt und jede unlautere Gesinnung verhindert, an das helle Licht des Tages zu treten. Es giebt eine große Anzahl von sittlichen Vergehen, ja selbst von Verbrechen, welche von dem Gesetz nicht vorgesehen sind und daher durch die gesetzlichen Strafen gar nicht getroffen werden können, teils weil thatsächlich Lücken in der Gesetzgebung bestehen, teils weil sich solche Handlungen haarscharf auf der Grenze des eben noch Erlaubten bewegen. Ein Mann, der ein Mädchen verführt und sie dann mit ihrem Kinde im Unglück zurückläßt, büßt kaum etwas an gesellschaftlicher Achtung ein, ja es giebt sogar Kreise, in denen seine Handlungsweise als vornehmer Sport betrachtet und mit wohlwollendem Lächeln geduldet wird. Bosheit und niedrige Gesinnung können sich heute in zahlreichen Lebensverhältnissen ohne Scheu zeigen, ohne die geringste Bestrafung zu befürchten. So benutzte z. B. in neuester Zeit ein strebsamer Kaufmann in L. den Tod der Fürstin Bismarck als willkommene Gelegenheit, um in einem schnöden Gedicht betitelt „Bismarckschmerz“ seine Mäntel anzupreisen. Das ist ein Gebahren, welches jeden zartfühlenden Menschen zu höchster sittlicher Entrüstung treiben muß, und doch giebt es unter den heutigen Verhältnissen für solch eine Wucherseele keine entsprechende Strafe. Jeder, der unser soziales und geschäftliches Leben kennt, wird aus Erfahrung zahlreiche ähnliche Fälle zu verzeichnen haben. Es kommt zwar vor, daß in einzelnen Fällen, in denen ungerechtes und unsittliches Handeln ungestraft bleibt, die öffentliche Meinung sich als eine richtende Macht erweist, welche unlautere und unsittliche Gesinnungen und Handlungen in gewisse Grenzen zurückdrängt; aber diese Fälle stehen leider vereinzelt da, und nur zu oft bleibt das Volksgewissen stumm, wo es richtend und strafend auftreten sollte. Das Ziel, welches alle Gutgesinnten, alle deutsch und sittlich fühlenden Männer unseres Volkes erstreben müssen, besteht in der Schärfung und Erneuerung unseres Volksgewissens. Wir müssen dahin kommen, daß alle niedrigen Handlungen und alle

gemeinen Gesinnungen, welche von dem Gesetz nicht getroffen werden können, durch die öffentliche Meinung rückhaltlos verurteilt werden. Verführer unschuldiger Mädchen, Verleumder, hartherzige und unreelle Geschäftsleute müssen durch eine Art gesellschaftlichen und geschäftlichen Boykotts für die Vernachlässigung ihrer sittlichen Pflichten bestraft werden. Daß ein so zartes und so strenges Gewissen in dem Geschlecht der Zukunft groß gezogen werde, muß die gemeinsame Aufgabe der Kirche, der Schule und der deutsch gesinnten Presse sein. Wie im besonderen die Schule an dieser wichtigen Aufgabe der Volkserziehung teil zu nehmen habe, wird weiter unten (in Nr. 5 und 6) ausführlich erörtert werden.

2. Die Anbahnung eines vertrauten Verhältnisses zwischen Schule und Familie. Die Handlungsweise des heranwachsenden Schülers ist einer doppelten Autorität unterworfen. Die Eltern einerseits, wie die Lehrer anderseits treten dem Knaben mit dem Anspruche entgegen, daß ihnen unbedingter Gehorsam geleistet werde, und daß der Knabe sie in jeder Beziehung als seine Leiter betrachte. Es ist nun ein psychologisches Gesetz, daß die Autorität nur dann ihre volle Wirkung ausübt und sittlich zu veredeln vermag, wenn ihre Quelle dem Gehorchenden als einheitliches, unabänderliches Gesetz, über welchem keine höhere Instanz möglich ist, erscheint. Nichts zerstört deshalb die Autorität in höherem Grade, nichts wirkt verderblicher auf die sittliche Entwickelung des heranwachsenden Menschen, als wenn die berufenen Träger der Autorität, Eltern und Lehrer, uneinig sind, ja wenn sie auch nur gleichgültig nebeneinander hergehen. Die rechte Sittlichkeit entwickelt sich erst dann, wenn in Schule und Familie dasselbe Ziel mit gleicher Einsicht und mit gleicher Folgerichtigkeit erstrebt wird. Nun liegen freilich gerade in dieser Beziehung die Verhältnisse in unseren heutigen Kulturländern ungemein traurig. Herbert Spencer, der treffliche Beobachter der soziologischen Verhältnisse unserer Zeit, spricht den allermeisten Familien die Fähigkeit, ihre Kinder nach einem einheitlichen und naturgemäßen Plane zu erziehen, rundweg ab. [1]) Er meint, für das ganze heranwachsende Geschlecht müsse nach dem Verlassen der Schule eine

---

[1]) Herbert Spencer, Education: Intellectual, Moral and Physical. London, Williams and Norgate 1892 im 3. Kapitel, S. 94f.

besondere Belehrung über Elternpflichten und Kindererziehung eintreten, falls die Verhältnisse sich irgend wie bessern sollten. Soviel trifft jedenfalls auch für deutsche Verhältnisse zu, daß in zahlreichen Familien der rechte Ernst für die schweren Aufgaben der Erziehung nicht vorhanden ist, bei der größeren Zahl der Eltern fehlt wohl die rechte Fähigkeit: sie erziehen ihre Kinder keineswegs nach natürlichen, auf medizinischen, psychologischen und ethischen Forschungen beruhenden Grundsätzen, sondern ihr Verkehr mit den Kindern, die Art ihres Lobes, ihrer Verbote und ihrer Strafen werden meist durch die augenblickliche Eingebung, wenn nicht gar durch Laune bestimmt. Andere wiederum können ihre Kinder nicht erziehen, weil die Sorgen des Lebens und die Jagd nach Erwerb ihre Zeit vollkommen in Anspruch nehmen. Unter den höheren Ständen findet man nicht selten Eltern, welche ihre Kinder nicht erziehen *wollen*, weil ihre Zeit durch gesellschaftliche Verpflichtungen und Vergnügungen aller Art in Anspruch genommen ist, und weil sie die mit der Erziehung verknüpften Unbequemlichkeiten scheuen. Zudem fehlt bei einer großen Menge von Eltern noch immer das rechte Verständnis für die Aufgaben der Schule und für die Ansprüche, welche die Schule an das Elternhaus stellen darf. Daß die Schule neben der Familie berechtigt ist, die Kinder zu erziehen, daß der Lehrer der Führer und Berater ihrer Kinder sein soll, dessen größerer Einsicht und Amtserfahrung sie gut thun, sich freudig unterzuordnen, das ist eine Auffassung, die den allermeisten Eltern noch völlig fremd ist. Der neuerdings gemachte Vorschlag, alle die Kinder, denen in ihrem Elternhause die rechte Heimat und die rechte Aufsicht fehlt, in einer Art staatlicher oder städtischer Halbpensionen zu vereinen, ist immerhin der Erwägung wert[1]); jedenfalls müssen die leitenden Behörden alles nur Mögliche thun, um ein freundliches Verhältnis zwischen Schule und Haus herzustellen, und so eine einheitliche sittliche Einwirkung zu ermöglichen. Es ist namentlich die Aufgabe der Direktoren, durch freundliche Aussprache und sachgemäße Belehrung das Vertrauen der Eltern ihrer Schüler zu gewinnen. Ein Direktor, der dieses Vertrauen einmal besitzt, wird

[1]) Vergl. O. *Gerlach*, Erziehungs-Anstalten und Handfertigkeitsunterricht, Beilage zum Jahresbericht der Erziehungs-Anstalt von Dr. Plähn, Realschule zu Waldkirch i. Br. Freiburg i. Br., Fr. Wagnersche Buchdruckerei, 1894.

dann auch in der Lage sein, zahlreiche Schäden unseres modernen Familienlebens, wie z. B. den vorzeitigen Genuß von Vergnügungen, den Besuch unpassender Theaterstücke und dergleichen, durch freundliche Bitte zu beseitigen. Die Verbreitung naturgemäßer Erziehungsgrundsätze in unserem Volke kann auch durch andere Veranstaltungen, wie durch öffentliche Vorträge und durch die Bemühungen der gut gesinnten Presse, wesentlich gefördert werden. Man darf sich freilich nicht verhehlen, daß die einheitliche sittliche Arbeit der Schule und der Familie vor der Hand in zahlreichen Fällen ein frommer Wunsch ist, jedenfalls aber eine Aufgabe darstellt, deren auch nur annähernde Lösung erst von der Zukunft zu erwarten ist.

3. Die enge Verknüpfung des gesamten Unterrichts mit den Fragen und Aufgaben des modernen und nationalen Lebens. Es wurde im zweiten Kapitel des vorigen Abschnitts erörtert, daß die Abwendung von den Aufgaben und Fragen des modernen Lebens, welche ein wesentliches Merkmal des Humanitätszeitalters war, von unserem heutigen Bewußtsein als unsittlich empfunden wird. Uns hat die geschichtliche Entwickelung gelehrt, daß die höchsten sittlichen Aufgaben des Staates und der Gesellschaft nur durch die freudige Teilnahme und opferwillige Mitarbeit aller Volksgenossen gelöst werden können. Und ebenso hat uns der Tag von Jena die ernste Mahnung in das Herz geschrieben, daß ein Staat, dessen beste Männer sich einem idealen Geistesspiel, anstatt den Aufgaben des wirklichen Lebens zuwenden, die Beute thatkräftigerer, durch praktische Einsicht und Leistung überlegener Nachbarn wird. Wenn ich deshalb in früheren Ausführungen die Unhaltbarkeit des humanistischen Unterrichts wegen seiner Unzulänglichkeit als geistiges Bildungsmittel nachgewiesen habe, so zeigt sich hier, daß die ausgedehnte Vertiefung in ein fremdes Volkstum und die damit verbundene Abkehr von den Aufgaben des modernen und nationalen Lebens auch in sittlicher Beziehung schädlich auf die heranwachsende Jugend einwirkt. Um diese Behauptung zu begründen, verweise ich auf die schon erörterte psychologische Thatsache, daß die Seele in ihren Äußerungen als untrennbare Einheit erscheint, daß daher Antriebe des Willens ohne begleitende Vorstellungen und Empfindungen undenkbar sind. Je klarer die Einsicht in die vorgesetzten Ziele und Zwecke ist, desto

lebhafter ist auch das sie begleitende Gefühl, desto thatkräftiger entwickelt sich auch der Wille, diese Ziele und Zwecke zu verwirklichen. Es ist deshalb völlig verfehlt, sittliche Willensantriebe durch die Beschäftigung mit einem Stoffe erregen zu wollen, für welchen die Teilnahme der Schüler erst künstlich erzeugt werden muß. Nicht abstrakte Schwärmereien über das *καλόν κἀγαδόν* oder über das Wahre, Gute, Schöne, nicht die Vertiefung in die Dialoge Platos oder die philosophischen Schriften des Cicero erzeugen in der Jugend den Antrieb zum sittlichen Wollen, denn all solche Erörterungen sind rein akademisch und enthalten nichts, was der Knabe auf sich selbst, auf sein künftiges Denken, Empfinden und Handeln anwenden kann. Man stelle den Knaben vielmehr vor Aufgaben und Fragen, deren Verwirklichung in der Zukunft liegt, von deren Entscheidung das Wohl seines Vaterlandes wie der ganzen Menschheit abhängt, man gebe ihm die Biographien der großen Denker und Förderer des Menschengeschlechts und eröffne ihm ein Verständnis für ihre genialen Leistungen nicht minder für die Hindernisse, die sie überwinden mußten und für die Enttäuschungen, die sie erlebt haben. Man gebe den Schülern die Aufgaben und Fragen, an denen unsere Zeit arbeitet, in klarer Fassung und greifbarer Form und zeige ihnen: hier liegt die Schwierigkeit, dies ist voraussichtlich der Weg, der betreten werden muß, um das wissenschaftliche, das sittliche, das soziale Problem zu lösen. Bei solch einem Unterricht verbindet sich mit der Thätigkeit des Verstandes die volle Teilnahme und tiefste Empfindung der Schüler, und aus dieser Verbindung entstehen mächtige Antriebe des Willens, denn der Unterricht nimmt ja gleichsam einen künftigen Abschnitt ihres eigenen Lebens voraus, er behandelt Fragen und Aufgaben, an deren Lösung sie später als Männer ihre ganze Kraft setzen werden. Je größere Fühlung der Unterricht mit dem modernen und nationalen Leben gewinnt, je mehr es der Lehrer versteht, die Teilnahme der Schüler für die Aufgaben der Gegenwart und der nächsten Zukunft zu erwecken, desto größer wird auch der Gewinn für die sittliche Erziehung, im besonderen für die Ausbildung des sittlichen Willens sein.[1])

---

[1]) Einer der folgenschwersten Irrtümer in der Pädagogik ist die oft wiederholte Behauptung, das Studium der modernen Zeit müsse vom Unterricht aus-

4. Die Einführung eines auf psychologische Kenntnis der Kindesnatur begründeten Unterrichts- und Erziehungssystems in die Schule.

In Betreff der allgemeinen Grundsätze, welche für die Erziehung, und im besonderen für die Schulzucht gelten, genügt es, auf die einschlägigen Schriften zu verweisen. An dieser Stelle gedenke ich nur zwei Punkte hervorzuheben, welche für die sittliche Erziehung der Jugend wesentliche Bedeutung besitzen. Der erste dieser Punkte betrifft die Beurteilung des Unterrichtsstoffs vom sittlichen Standpunkt aus. Wie schädigend das heute noch in unseren Gymnasien geltende abstrakte Unterrichtsverfahren gerade auf der Unter- und Mittelstufe der Schule auf die Ausbildung des Verstandes wirkt, ist oben (S. 68 f.) ausführlich erörtert. Hier möchte ich darauf aufmerksam machen, daß die falsche Auswahl des Unterrichtsstoffes, welche es unterläßt, den Knaben zunächst in die Welt der Erscheinungen einzuführen, und ihn statt dessen zwingt, abstrakte Sprachstudien zu treiben, auch auf die sittliche Erziehung schädigend einwirkt. Interesse für lateinische Grammatik, wie für jede andere Grammatik darf man bei neun- bis zwölfjährigen Knaben nicht voraussetzen, Philologen, die das glauben, sind einer leicht erklärlichen Selbsttäuschung verfallen. Jedes abstrakte Studium langweilt den unausgebildeten Geist des Knaben, er arbeitet also mit Unlust und kann nur durch mehr oder minder energische Zwangsmittel in Schule und Familie angehalten werden, die seiner Natur widerstrebende Pflicht zu erfüllen. Da nun naturgemäß der rechte Erfolg der Arbeit ausbleibt, da die Vokabeln und die Regeln, bei denen der Knabe sich nichts denken kann, trotz großen Fleißes nicht im Gedächtnis haften wollen, so stellt sich dauernder Widerwille, Trägheit und versteckter Widerspruch ein.[1]) Auf diese

---

geschlossen werden, weil diese Zeit „uns zu nahe stehe". Gerade das Gegenteil ist der Grundsatz der auf psychologische Kenntnis zurückgehenden Erziehungslehre. Jeder den Schülern fernliegende Stoff erweckt erst dann Teilnahme, wann er mit dem „Nahen", d. h. mit der Gegenwart, möglichst eng verknüpft wird. Um einen heranwachsenden Knaben für Zeiten einer weit abliegenden Vergangenheit zu begeistern fehlt jede psychologische Handhabe. Vergl. meine „Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts", S. 146—149.

[1]) Man vergleiche darüber z. B. den Bericht des Gymnasialdirektors Kretschmann über das Ziel und die Methode des lateinischen Unterrichts

Weise wird der Knabe in seiner sittlichen Entwickelung geschädigt. Um dennoch die vorgeschriebenen Leistungen wenigstens einigermaßen zu erreichen, werden durch den Lehrer oft Zwangsmittel angewendet, welche die sittliche Entwickelung des Kindes in noch höherem Grade beeinträchtigen. Jene Originale unter der Lehrerwelt, die wegen der Rohheit ihrer Ausdrücke berüchtigt waren, sind heute glücklicherweise zum größten Teil verschwunden, aber es kommt doch noch nicht allzu selten vor, daß Verstandesfehler oder geistige Unzulänglichkeit des Kindes durch ein Schimpfwort geahndet wird. Und damit berühre ich bereits den zweiten Punkt. Ich wünsche, daß bei der Erziehung der Jugend jeder rein äußerliche Zwang möglichst unterbliebe, daß Strafen und Ermahnungen in Worten, welche geeignet sind, das Selbstgefühl des heranwachsenden Menschen zu schädigen, vom Lehrer durchaus vermieden würden [1]), kurz, daß die gesamte Zucht der Schule auf die beiden mächtigen sittlichen Triebfedern des Ehrgefühls und des Gemeinsinns aufgebaut würde. In dieser Beziehung können wir noch viel von unsern germanischen Nachbarn jenseits des Meeres lernen. Wer die bessern englischen Schulen aus Erfahrung kennt, wird mir beistimmen.

5. Die Umformung des bestehenden Religionsunterrichts im Sinne größerer Vertiefung und Anschaulichkeit. Schon in der allgemeinen Erörterung (siehe oben S. 132 f.) habe ich darauf hingewiesen, daß die Schule bei der Erteilung des Religionsunterrichts Ziele zu verfolgen hat, welche sich mit denen der Kirche nicht völlig decken. Ebenso habe ich dort bereits erwähnt, daß die Betonung des dogmatischen Standpunktes, aus psychologischen wie aus nationalen Gründen, nicht Sache der Schule sein kann. Ich will jetzt versuchen, eine klare Darstellung der verschiedenen An-

---

(Verhandlungen der Direktorenversammlungen in den Provinzen des Königreichs Preußen, Bd. 24 [1886] S. 128 f.) Ebendaselbst sind zahlreiche ähnliche Urteile anderer Philologen angeführt. Die Gymnasialpädagogen schreiben den Niedergang der Leistungen und der Lernfreudigkeit rein äußerlichen Verhältnissen, wie der modernen Vergnügungssucht, der Trägheit und Gleichgültigkeit der Schulen zu: ein in die Tiefe gehendes Studium der Psychologie und der kindlichen Seele würde sie belehren, daß diese Zustände auf dem Widerstande des seelischen Organismus beruhen, der sich gegen die geistige Mißhandlung aufbäumt.

[1]) Vergl. meine „Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts". S. 123 bis 124.

sprüche der Kirche und der Schule, sowie auch der Ziele zu geben, denen wir zum Besten unseres Volkes entgegenstreben müssen; auf Grund dieser Darstellung wird es möglich sein, sich über die praktischen Grundsätze des Religionsunterrichts zu einigen.

Der Unterricht in der Religion in der Form, wie er zur Zeit an allen höheren Lehranstalten besteht, verfolgt drei Ziele:

Es ist erstens seine Aufgabe, die Glaubenslehren der betreffenden Kirche zum festen inneren Besitz der Schüler zu machen. Hierin wird er vom Konfirmationsunterricht unterstützt. Dieses Ziel verfolgt ein dogmatisches Interesse.

Es ist zweitens die Aufgabe des Religionsunterrichts an höheren Schulen, den Schülern die Kenntnis von der geschichtlichen Entwickelung des Christentums zu übermitteln, und sie in das Verständnis für die welthistorische Stellung der christlichen Religion innerhalb aller übrigen Religionen und in der Geschichte der Kulturmenschheit einzuführen. Dieses Ziel verfolgt ein geschichtliches Interesse.

Drittens besteht die Aufgabe des Religionsunterrichts darin, die Schüler mit den Grundsätzen der praktischen Moral bekannt zu machen. Dieses Ziel verfolgt ein sittlich-praktisches Interesse. Auch in der Erreichung dieses Zieles wird die Schule durch den Konfirmationsunterricht unterstützt.

Jeder erfahrene Religionslehrer wird mir, so glaube ich, Recht geben, wenn ich die Meinung ausspreche, daß der Religionsunterricht an unseren höheren Schulen im allgemeinen nur in der zweiten der angeführten Aufgaben, d. h. in der Übermittelung religionsgeschichtlicher Kenntnisse, Erfolge zu verzeichnen hat, daß aber die eigentümlichen geistigen Zustände der Gegenwart der Erreichung irgendwie nennenswerter Erfolge auf den beiden anderen Gebieten des Religionsunterrichts große Hindernisse in den Weg legen. Ich glaube nun, daß zunächst bei Mitteilung und bei Erörterung der Glaubenssätze vor allem auf den oberen Klassen mit großer Vorsicht verfahren werden muß. Zunächst muß aus nationalen Gründen gefordert werden, daß die scharfe Zuspitzung der konfessionellen Gegensätze dem Konfirmationsunterricht verbleibe, nicht aber im Schulunterricht hervorgekehrt werde, denn die Aufgabe der Schule ist, wie schon oben bemerkt wurde, im Sinne nationalen Empfindens vor allem jene Punkte zu betonen, die den beiden

großen christlichen Bekenntnissen gemeinsam sind.[1]) Aus diesem Grunde ist es besser, daß der Religionsunterricht nicht Geistlichen, sondern geprüften Religionslehrern, die nebenbei die Lehrbefähigung für Deutsch und Geschichte haben müssen, übertragen werde.[2]) Sobald der Religionslehrer an die Erörterung eines Glaubenssatzes tritt, halte er sich stets die großen Schwierigkeiten vor, welche er zu überwinden hat. Die wenigsten Knaben unserer oberen Klassen sind in Beziehung auf Sätze des kirchlichen Dogmas noch unbefangen, sie stehen nur zu oft solchen Glaubenssätzen ablehnend oder mindestens gleichgültig gegenüber; außerdem kann der Religionslehrer gar nicht vermeiden, daß die Schüler die ihnen mitgeteilten Dogmen nach ihren sonstigen Kenntnissen und Erfahrungen einer inneren Prüfung unterziehen, welche ihre ablehnende Haltung in zahlreichen Fällen nur verstärkt. Hier ist also die größte Vorsicht und weise Einsicht in die Gesetze des seelischen Lebens notwendig. Glauben läßt sich nicht anbefehlen, sondern erwächst aus Zuständen der Empfindung, welche weder überall, noch da, wo sie eintreten, in gleicher Weise angetroffen werden. Der Lehrer wird also gut thun, das Bekenntnis kirchlicher Glaubenssätze nicht kategorisch zu verlangen; er begnüge sich vielmehr damit, in den Seelen seiner Zöglinge jene psychologischen Bedingungen hervorzurufen, aus denen wahre Religiosität und frommer Glaube hervorgehen. Die Gleichgültigkeit zahlreicher Gebildeter unserer Tage gegen jedes religiöse Leben ruht zumeist auf der Unkenntnis der Geschichte. In einer angemessenen, von Einsicht und Herzens-

---

[1]) Vergl. oben S. 132—133; ferner H. Meyer, Die Erziehung zur Vaterlandsliebe durch die Schule in den „Lehrproben und Lehrgängen", Heft 14, S. 23—24; E. von Sallwürk, Art und Bedeutung einer kulturgemäßen Schulaufsicht, Gotha, Behrend 1893, S. 46—48; P. Güßfeld, Die Erziehung der deutschen Jugend, Berlin, Paetel 1890, S. 119—123; F. Hornemann, Die Zukunft unserer höheren Schulen, Hannover, Carl Meyer (G. Prior) 1887, S. 31, 73—75.

[2]) In den Verhandlungen der außerordentlichen Generalsynode vom Jahre 1894 hat der Provinzialschulrat Trosien auf Grund einer langjährigen Unterrichtserfahrung diesen Standpunkt mit bemerkenswerten Gründen verteidigt. Vergl. Verhandlungen der außerordentlichen Generalsynode der evangelischen Landeskirche Preußens (27. Oktober bis 15. November 1894). Hrsg. von dem Vorstande der Generalsynode, Berlin, Wiegand & Grieben 1895, S. 480—483.

wärme getragenen Darstellung der geschichtlichen Entwickelung des Christentums wird der Lehrer das Mittel finden müssen, seinen Zöglingen die große Bedeutung der Religion überhaupt, wie des Christentums im besonderen, zum Bewußtsein zu bringen. Der Schüler muß die religionsgeschichtliche Entwickelung der Menschheit als ein unablässiges Ringen des beschränkten Menschengeistes mit den Rätseln des Daseins begreifen, er muß in dem Ausbau der einzelnen Dogmen das Streben der menschlichen Seele erkennen, sich Gott und den göttlichen Geheimnissen immer mehr zu nähern. Nicht trockene dogmengeschichtliche Erörterung, sondern verständnisvolle Vertiefung in das Leben und die Leistungen der großen Träger religiöser Gedanken, ist der beste Weg dazu. Der Schüler muß die Bedeutung der großen israelitischen Propheten für die sittliche und religiöse Erziehung ihres Volkes begreifen lernen, er muß die einzigartige Erscheinung Jesu Christi in ihrer welthistorischen Bedeutung und ihrer für alle Zeiten feststehenden Vorbildlichkeit verstehen lernen. Ebenso muß er ein Urteil gewinnen über die hervorragende Leistung des Paulus, sowie für die Bedeutung Luthers. Je eingehender der Schüler in die Geschichte des Christentums eingeführt wird, je klarer ihm die großen religiösen und sittlichen Probleme in ihren geschichtlichen Erscheinungsformen dargelegt werden, desto mehr wird sein religiöses Interesse erstarken, desto eher wird er Verständnis gewinnen für den Wert des geschichtlich Gewordenen. Das ist aber die Stimmung, die wir dem die Schule verlassenden Schüler wünschen müssen; aus ihr heraus wird er den Antrieb gewinnen, Religion und Glauben als göttliche und sittliche Mächte zu betrachten, welche für die Entwickelung seiner Persönlichkeit höchste Bedeutung besitzen.

Es wird ferner als eine wesentliche Aufgabe des Religionsunterricht betrachtet, die Schüler in die Kenntnis der sittlichen Grundwahrheiten einzuführen, und sie in deren Anwendung zu unterrichten. Die christlichen Kirchen haben bisher die Unterweisung in den sittlichen Wahrheiten als ihr unveräußerliches Recht betrachtet, mit der Behauptung, daß Sittlichkeit ohne Religion, und zwar ohne Religion in der kirchlich anerkannten Form, nicht denkbar sei; sie sind daher allen Versuchen, die Sittlichkeit auf natürlichen Grundlagen aufzubauen, stets mit aller Entschiedenheit entgegenzutreten. Dieser Streit zwischen den Vertretern der christ-

lichen Sittlichkeit und den Anhängern der natürlichen Moral, der sich seit dem Beginne des vorigen Jahrhunderts verfolgen läßt, ist jedenfalls nicht zum Vorteil der Jugenderziehung ausgeschlagen. Ich glaube, daß die Ansichten beider Parteien ihr gutes haben und daß es sehr wünschenswert ist, wenn die Schule beide Richtungen zur sittlichen Förderung ihrer Zöglinge verwendet. Zunächst ist festzustellen, daß die Kirche im Rechte ist, wenn sie den engen Zusammenhang der Sittlichkeit mit der Religion behauptet. Es ist nachgewiesen, daß sich die ersten sittlichen Anschauungen aus dem religiösen Vorstellungskreise entwickelt haben.[1]) Auch heute noch leben die sittlichen Vorstellungen bei dem größten Teil der Bevölkerung, nämlich bei allen Ungebildeten, nicht gesondert im Bewußtsein, sondern sind durchaus, einmal an die Formen der althergebrachten Sitte und zweitens an den kirchlichen Anschauungskreis gebunden. Die Kirchen haben also ein geschichtliches und psychologisches Recht, wenn sie die Abhängigkeit der sittlichen Vorstellungen von der in kirchliche Formen gefaßten Religion behaupten und im praktischen Leben als Verwalter und Verkündiger der sittlichen Grundwahrheiten auftreten. Anderseits aber muß zugegeben werden, daß der sittliche Vorstellungskreis sich schon frühe von seiner Wurzel, den religiösen Gefühlen, gelöst und ein Sonderdasein geführt hat, welches sich um so vielseitiger und eigenartiger entwickelte, je höher die Kultur der betreffenden Völker stieg. Insbesondere hat sich die Ethik als ein Zweig der Philosophie seit den Zeiten der Griechen als eine besondere Wissenschaft herausgebildet und ist in neuerer Zeit durch die Thätigkeit Kants zu einer vertieften Auffassung der sittlichen Wahrheiten gelangt, welche, nicht im eigentlichen Sinne christlich, dennoch auf das Christentum in mannigfacher Weise anregend und befruchtend gewirkt hat. Auch die gewaltige Entwickelung der Naturwissenschaften in unserem Jahrhundert hat auf die natürliche Moral in vielen Punkten klärend und bereichernd eingewirkt. Sehr zum Schaden ihrer selbst, haben die Kirchen es bisher unterlassen, dieser auf dem Boden der Wissenschaft und des Lebens entstandenen natürlichen Sittlichkeit die ge-

---

[1]) Vergl. die tiefgehende Erörterung über das Verhältnis von Religion und Sittlichkeit bei W. Wundt, Ethik. Eine Untersuchung der Thatsachen und Gesetze des sittlichen Lebens. Stuttgart, Enke, 2. Aufl. 1892, S. 39—104.

bührende Beachtung zu schenken, ja sie treten ihr auch heute noch, nach den Kundgebungen der kirchlichen Blätter zu urteilen, mit unverhehltem Mißtrauen entgegen. Das ist ein kurzsichtiges Verfahren. Die christlichen Wahrheiten werden um so eher die ihnen gebührende Beachtung finden, je mehr ihre Vertreter es sich angelegen sein lassen, weltlichen Geist und weltliche Wissenschaft mit christlichem Geiste zu durchdringen und beide durch gegenseitige Reibung und Klärung einer höheren Einheit entgegenzuführen. Nicht Zwiespalt, sondern Versöhnung führen zum Ziel, und dieses Ziel, das die führenden Geister des Volkes niemals aus dem Auge verlieren sollten, ist die Einheit der Weltanschauung, die Einheit des Denkens, Empfindens und Wollens. Ich schreibe es wesentlich der Vernachlässigung der natürlichen Moral zu, wenn der Religionsunterricht auf unseren höheren Schulen in sittlicher Beziehung nicht die Erfolge zu verzeichnen hat, die er haben müßte und könnte. Unser Religionsunterricht ist einmal zu abstrakt, und er zeigt zweitens wesentliche Lücken in dem behandelten Stoff. Soll die Schule ihre hohe Aufgabe, die Schüler zu echter Sittlichkeit zu erziehen, erfüllen, so müssen die erwähnten Fehler in Zukunft vermieden werden. Damit wende ich mich zu der Erörterung über die

6. Einführung eines besonderen Unterrichts in der praktischen Moral. Es ist bezeichnend, daß die Notwendigkeit eines Unterrichts in der natürlichen Moral in allen Kulturländern mit gleicher Stärke empfunden wird. In Amerika und in Frankreich ist man bereits zu der schulgemäßen Gestaltung des Moralunterrichts fortgeschritten, dort, ohne den kirchlichen Gemeinschaften feindlich gegenüber zu treten, hier in bewußter Feindschaft gegen die katholische Kirche. In England und in Deutschland wird die Einrichtung eines Moralunterrichts von zahlreichen Stimmen gefordert. Dieser Zustand der Dinge sollte unsere leitenden Männer auf die Thatsache aufmerksam machen, daß in der sittlichen Unterweisung unserer Jugend eine Lücke besteht, die auf eine oder die andere Weise ausgefüllt werden muß. Wie schon oben erwähnt wurde, sind die sittlichen Lehren, welche der heutige Religionsunterricht erteilt, zu abstrakt und daher für das kindliche Gemüt kaum verständlich. Die Gebote werden auf einer Altersstufe gelernt, auf der die Tragweite ihrer sittlichen Forderungen von den Kindern noch gar nicht verstanden werden kann. Auch auf den oberen

Klassen ist der Erfolg sittlicher Belehrung gering, weil der Unterricht zu sehr in dem Umkreise kirchlicher Anschauung verharrt und die sittlichen Aufgaben und Fragen des täglichen Lebens zu wenig heranzieht. Es kommt noch ein zweites hinzu, was unter den heutigen Verhältnissen als ein psychologischer Fehler bezeichnet werden muß. Die sittlichen Gebote treten den Schülern als Gebote Gottes entgegen; sie fußen also auf religiöser Autorität. Diese Begründung des Sittengesetzes auf Gott, also auf eine ewige Kausalität, ist durchaus notwendig und darf unter keinen Umständen aufgegeben werden; sie ist aber praktisch unzulänglich, weil sie nur so lange vorhält, wie der Glaube an Gott unerschüttert ist. Man wird daher gut thun, bei der Erörterung der Sittengesetze auch die Einsicht der Schüler zu Hülfe zu rufen und ihnen nachzuweisen, daß die Erfüllung der sittlichen Gebote nicht nur von Gott befohlen, sondern auch, daß sie vernünftig ist und die guten Zwecke des einzelnen Menschen wie der Gesamtheit fördert. Aus diesen Gründen muß man verlangen, daß die sittlichen Pflichten im engsten Zusammenhange mit den Aufgaben und Fragen des praktischen Lebens erörtert werden. In systematischem Fortschritt und methodischer Verteilung auf die verschiedenen Schulstufen wird der Kreis der menschlichen Pflichten nach allen Richtungen behandelt werden müssen, wobei religiöse, litterarische, politische, geschichtliche und national-ökonomische Erörterungen anzustellen sind. Praktisch wäre es ja am einfachsten, diesen Unterricht in zwei besonderen Stunden zu behandeln, welche der Religionslehrer, der zugleich Lehrer des Deutschen und der Geschichte sein muß, zu erteilen hätte. Sollte jedoch die Einrichtung eines besonderen Moralunterrichts an dem Widerstande derer scheitern, welche in einer solchen Einrichtung einen Gegensatz zur christlichen Religion erblicken, so müßte man wenigstens den hier geschilderten Unterricht in der Form in unsere Schulen einführen, daß die Erörterungen über sittliche Aufgaben und Fragen in gleicher Weise dem Religionsunterricht und dem Unterricht im Deutschen zufallen müßten. Alles Nähere über die Art des Moralunterrichts findet sich weiter unten bei der Darstellung des Unterrichtsstoffs der einzelnen Fächer.

Drittes Kapitel.

Die Ausbildung des ästhetischen Gefühls.

Die Empfindung für das Schöne gehört, wie das Erkenntnisvermögen und das Bewußtsein des Guten, zu jenen Äußerungen der menschlichen Seele, denen wir, über den mechanischen Vorstellungsverlauf hinaus, einen idealen Wert beimessen. Das Vorhandensein des Schönheitsgefühls läßt sich bis in die frühesten Stufen der menschlichen Entwickelungsgeschichte zurück verfolgen. Schon der vorgeschichtliche Mensch hatte das Bestreben, den wenigen unvollkommenen Werkzeugen, die seinen einfachen Bedürfnissen dienten, auch eine für das Auge gefällige Form zu verleihen und sie mit unbeholfenen Zeichnungen zu schmücken. Allerdings kommt die Ausbildung des Schönheitsgefühls in jenen frühesten Zeiten der Menschheitsgeschichte nicht über die allerrohesten Anfänge hinaus: der gewaltige Kampf um das Dasein, den der Urmensch mit den übermächtigen Kräften der Natur zu bestehen hatte, hinderte die Entwickelung eines Gefühls, das nur unter bedürfnislosen Lebensverhältnissen gedeiht; daher wurde die Schönheit überall erst da zu einer Macht im Leben der Menschheit, wo eine höhere Kulturstufe es dem Menschen ermöglichte, sich über die unmittelbaren Bedürfnisse des Lebens hinaus höheren Zwecken zuzuwenden. Denn die Schönheit ist ein Kind der Bedürfnislosigkeit und des befriedigten Lebensgenusses: wo der Mensch um sein Dasein und um den Erwerb der notwendigsten Lebensbedürfnisse zu ringen hat, da müssen die Grazien schweigen. Das ist auch der Grund, daß die Verehrung des Schönen, selbst zu Zeiten einer gesteigerten Kultur, zumeist nur unter den begüterten Klassen ihren Platz gefunden hat, und je härter die große Masse des Volkes um Brot, Wohnung und Kleidung ringt, desto mehr schwindet das Bedürfnis nach dem Genuß des Schönen und Gefälligen und zieht sich in die Kreise der wenigen Begüterten zurück. Es ist kein Zufall, daß bei dem Volke der Griechen die Empfindung für das Schöne zu einer alle Kreise des Volkes durchdringenden Eigenschaft des Nationalcharakters geworden ist: hat doch das heitere Volk des Südens, dem die Gunst der Lebensverhältnisse alle Lebensgüter fast mühelos in den Schoß

warf, niemals jene bittere Not des Daseins kennen gelernt, die in der gewaltigen sozialen Entwickelung unserer Tage die weitaus größte Zahl der Menschen zu einem harten freudelosen Dasein verurteilt. Wenn so das Schönheitsgefühl sich nur unter besonders günstigen Lebensverhältnissen entwickeln kann, so muß seine Ausbildung dennoch, eben weil es eine in der menschlichen Natur tief begründete Anlage darstellt, unter die Ziele der allgemeinen Bildungsschule aufgenommen werden. Die Fähigkeit, die Schönheit in allen Erscheinungen der Natur und in allen Äußerungen des menschlichen Lebens zu empfinden, hebt den Menschen über die notwendigen Bedürfnisse seines Daseins hinaus in eine Welt des reinen interesselosen Genusses, sie veredelt zugleich sein sittliches Urteil, indem sie sittliche Handlungen unter den Gesichtspunkt des Wohlgefälligen und des Abstoßenden stellt. Erst wenn sich die Schärfe der wissenschaftlichen Erkenntnis und das Streben, sittlich zu denken und zu handeln, mit dem Gefühl für das Schöne verbinden, entsteht jener Zustand der Seele, den wir als harmonische Bildung bezeichnen.

Nach der Überlieferung ist das humanistische Gymnasium die Stätte, auf der die Begeisterung für das Schöne und die Fähigkeit, die Schönheit voll zu empfinden, die ausgiebigste und erfolgreichste Pflege empfangen. Wie das Studium der lateinischen Sprache als das beste Mittel für die Entwickelung der Denkthätigkeit gilt, so soll die Beschäftigung mit der griechischen Sprache und Litteratur die heranwachsende Jugend hoch über alles Niedrige und Gemeine hinausheben und sie zu jenen reinen Höhen der Schönheit emporführen, welche die Menschheit nur einmal, in dem Dasein des griechischen Volkes, erreicht hat. Das ist das Dogma der begeisterten klassischen Philologen, und der noch immer weit verbreiteten Herrschaft dieses Dogmas ist es zu danken, daß die eingehende Beschäftigung mit der griechischen Sprache und Litteratur als ein notwendiger Bestandteil der deutschen Bildungsschule festgehalten wird. Wenn man über die Ausbildung des ästhetischen Gefühls auf unseren Schulen zu einer gegründeten Ansicht gelangen will, so muß man zunächst den Standpunkt der unwahren Schwärmerei, welchen die Philologen des achtzehnten Jahrhunderts gegenüber allem, was griechisch ist, einnahmen, verlassen und die thatsächlichen Verhältnisse mit kühlem Urteil prüfen. Daß das

griechische Volk in den Erzeugnissen seiner Kunst, wie in der Gestaltung seines ganzen Lebens eine hohe Stufe der Entwickelung erreicht hat, daß ferner seine Sprache zu den bewunderungswürdigsten Bildungen des sprachschaffenden Menschengeistes gehört, wird kein Verständiger leugnen, wenn er auch nicht geneigt sein wird, sie ohne weiteres als den ewig gültigen Maßstab des künstlerischen Schaffens überhaupt hinzustellen. Die Kunstwerke der deutschen Gotik, die Meisterwerke eines Shakespeare, eines Goethe, eines Schiller, die Leistungen eines Michel Angelo stehen nicht weniger hoch als der griechische Tempel, die Zeusstatue des Pheidias oder die Dramen des Sophokles; wenn diese an Reinheit der Form und Einheit des künstlerischen Empfindens unerreicht dastehen, so geht ihnen dafür die Tiefe der geistigen Auffassung und die Feinheit der Charakteristik ab, welche den Erzeugnissen der neueren Kunst in hohem Grade eigen sind. Zudem darf nicht vergessen werden, daß in zweien der hervorragendsten Künste, in der Malerei und in der Musik, die Griechen kaum über den ersten Anfang hinausgekommen sind. Doch das sind Fragen, die der Ästhetiker von Fach zu entscheiden hat. Unsere Untersuchung bewegt sich au einem ganz anderen Felde. Sie hat zu entscheiden, ob der Betrieb des griechischen Unterrichts, wie er heute auf unseren Gymnasien üblich ist, thatsächlich in den Schülern jene ästhetische Auffassung des gesamten Lebens, die wir bei den Griechen finden, und jene Fähigkeit, das Schöne beurteilend und genießend zu empfinden, erzeugt hat. Es ist ferner durch eine Untersuchung der psychologischen Bedingungen des ästhetischen Empfindens festzustellen, ob die übliche Art des Unterrichts überhaupt geeignet ist, ein solches Empfinden hervorzurufen. Um die erste Frage zu entscheiden, muß man das ästhetische Gesamtempfinden, wie es sich heute in den Erzeugnissen unserer Kunst und Litteratur, in den Lebensverhältnissen unserer Gebildeten und in ihrer Teilnahme an den künstlerischen Bestrebungen darstellt, einer genauen Betrachtung unterwerfen. Unsere deutsche Jugend hat jetzt seit bald drei Geschlechtern die humanistische Bildung genossen, seit drei Geschlechtern haben die Schüler der Gymnasien, um mit dem Gymnasialdirektor Axt zu reden, „den Ambrosiaduft des olympischen Jupiter geatmet“.[1])

[1]) In seinem Buche „Gymnasium und Realschule“. Vergl. F. Schmeding, Die klassische Bildung in der Gegenwart, Berlin, Bornträger 1885, S. 10.

Nun sind die Zöglinge des Gymnasiums zumeist die Leute, welche im späteren Leben die leitenden Stellen in Staat und Gesellschaft einnehmen, sie bilden zumeist jene Gemeinde der höchst Gebildeten, welche der öffentlichen Meinung, dem allgemeinen Urteil über alle Verhältnisse des praktischen und geistigen Lebens den Stempel ihres Geistes und ihres Empfindens aufdrücken. Hat nun die humanistische Bildung mit Rücksicht auf die Entwickelung des Schönheitsgefühls thatsächlich das geleistet, was sie zu leisten vorgiebt, so muß doch diese ästhetische Schulung, die nun bald ein Jahrhundert währt, in den Leistungen und Äußerungen des künstlerischen Gesamtbewußtseins ihre deutlichen Spuren hinterlassen haben. Aber wie sieht es damit in Wirklichkeit aus? Wir haben gegenwärtig, wenn wir von der charaktervollen, bis in die Tiefe der Volsseele dringenden Musik Wagners und seiner begabteren Nachfolger absehen, wohl einige treffliche deutsche Künstler, aber keine deutsche Kunst. Denn zu den Merkmalen einer nationalen Kunst gehört einmal die volle Einheit eines durch den Volkscharakter genährten Empfindens, wie es sich in einem bewußten Kunststil offenbart, sodann aber die verständnisvolle Teilnahme weiter Volkskreise an den Leistungen der Künstler, welche sich in einem regen Kunstsinn und in der praktischen Förderung und Anerkennung der künstlerischen Erzeugnisse offenbart. In beiden Beziehungen zeigt das geistige Leben unseres Volkes ein trübes Bild. Die Musik allein hat sich, wie eben erwähnt, mit der Riesenleistung Wagners zu der vollen Höhe des nationalen Schaffens emporgeschwungen. Den übrigen Künsten fehlt jene Einheit des volkstümlichen Empfindens, die das wesentliche Merkmal einer nationalen Kunst ist. Einige Künstler von hervorragender Begabung, wie Böcklin und Uhde in der Malerei und Hauptmann in der Litteratur, haben in gewissem Sinne Hervorragendes geschaffen, aber sie werden nicht von dem allgemeinen Bewußtsein getragen, ihr Weg liegt abseits von den großen Gedanken und tiefen Empfindungen, welche in dieser widerspruchsvollen Zeit des Überganges zu einer neuen Weltanschauung um Gestaltung ringen. Im übrigen zeigt sich bei den Kunstjüngern zweiten Ranges ein Mangel an künstlerischer Ausdruckskraft und Gedankentiefe, welcher durch eine ungesunde Originalität und durch realistische Kleinmalerei nur desto unangenehmer hervortritt. Unser Theater zehrt, wenn man von ge-

wissen, keineswegs auf der Höhe stehenden Erzeugnissen patriotischer Art absieht, zumeist von fremden Stoffen: das französische Unzuchtsdrama und das auf unklarer Philosophie und ungesunder Empfindung beruhende Drama nordischer Dichter spielen auf unseren Bühnen die Hauptrolle. Die Baukunst zeigt uns ein Gemisch der verschiedensten Stilarten und eine nicht immer glückliche Belebung längst abgebrauchter Formen, sie hat aber weder die Fähigkeit, einen neuen nationalen Stil zu erfinden, noch die Kraft, architektonische Gedanken der Vergangenheit fortzubilden und mit neuem Leben zu erfüllen. Freilich sind unsere heutigen geistigen und sittlich-religiösen Zustände nicht der Nährboden, auf dem eine neue Kunstepoche erwachsen kann, und gerade der begabte und nach dem Höchsten ringende Künstler wird in dem Schaffen ernster Kunstwerke durch die in den Kreisen unserer Gebildeten herrschenden Neigung nach Sinnenreiz und nach ungesunden, lediglich der Aufregung dienenden Darstellungen nicht gefördert. Auch die Kunst geht leider nach Brot, und auch der hochstrebende Künstler verlangt, von der Anerkennung und der Teilnahme weiterer Kreise getragen zu werden, wenn anders sein Lebenswerk gedeihen soll. Aber gerade in dieser Beziehung fehlt unseren höheren Volkskreisen jedes Verständnis für die hohen und ernsten Aufgaben der Kunst. Der öffentliche Geschmack befindet sich in einem Zustande weitgehender Verrohung. In der Malerei ist der Sinn für das Einfache und Edle den sogenannten Gebildeten völlig abhanden gekommen: eine ungesunde Effekthascherei, verbunden mit weitgehender Vernachlässigung der äußeren Form, ist am ersten geeignet, die allgemeine Aufmerksamkeit zu erregen. In der Litteratur herrscht eine unglaubliche Nichtachtung der äußeren schönen Form: unsere gelesensten Romane zeigen eine Sprache, die mehr als schülerhaft ist, die von grammatischen und stilistischen Fehlern wimmelt und wahrhaft kindische Verstöße gegen die Gesetze der höheren Sprachkunst enthält.[1]) Dank der Vernachlässigung der Muttersprache auf unseren höheren Schulen ist das Verständnis für die Forderung, ein Litteraturwerk müsse vor allem in einer richtigen und künstlerisch schönen Sprache geschrieben sein, der

[1]) Man lese die kleine Schrift von Theodor von Sosnosky, Sprachsünden, eine Blütenlese aus der modernen deutschen Erzählungslitteratur. Breslau, Trewendt 1890.

Leserwelt so weit abhanden gekommen, daß die unschöne äußere Form gar nicht als solche empfunden wird, und daß die landläufige Kritik es nicht einmal für nötig hält, den Stil neuer litterarischer Erscheinungen einer Beurteilung zu unterwerfen. Wie tief muß das künstlerische Empfinden unseres Volkes gesunken sein, wenn die Machwerke gewisser berliner Pornographen Auflagen über Auflagen erleben können! Unsere deutschen Klassiker werden von den Gebildeten unseres Volkes, sobald sie die Schulbank hinter sich haben, wohl kaum mehr gelesen, jedenfalls genießen unsere klassischen Dramen bei öffentlichen Aufführungen kaum mehr als einen Achtungserfolg; die vornehme Welt, die tonangebenden Kreise, glänzen durch ihre Abwesenheit, und nur, wenn ein berühmter Künstler auftritt, drängt man sich zu solchen Aufführungen. Aber die nichtsnutzigen französischen Zoten und unglaublich alberne Possen laufen über alle deutschen Theater und erzielen volle Häuser und hundertfache Wiederholungen. Dasselbe Bild zeigt sich dem aufmerksamen Beobachter, wenn er die Gesamtheit der Lebensverhältnisse vom ästhetischen Gesichtspunkt aus betrachtet. In der Einrichtung der Häuser, im Bereich der Mode, im geselligen Leben, fehlt jener Sinn für die einfache und schöne Form, der das sichere Zeichen eines ästhetisch gestimmten Geistes ist. Man wird, so lange sich unsere Erziehung und unser Unterricht auf den ausgetretenen Bahnen bewegt, auch von dem heranwachsenden Geschlecht kaum eine Besserung dieser Verhältnisse erwarten dürfen. Denn gerade bei der Jugend unserer höheren Schulen finden sich im allgemeinen kaum eine jener Eigenschaften, aus denen der Sinn für eine geschmackvolle Auffassung des Lebens und für das Verständnis des Schönen in Natur und Kunst hervorgeht. Ich verweise nur auf unsere Studentenverbindungen, sowie anf die unglaublichen Enthüllungen, welche der frühere Gymnasialdirektor, jetziger Schulrat Pilger über das Verbindungswesen auf unseren Gymnasien veröffentlicht hat.[1]) Die dort mitgeteilten Thatsachen, welche keineswegs vereinzelt dastehen, beweisen unwiderleglich, daß der klassische Unterricht auf unseren Gymnasien nicht die Früchte trägt, welche begeisterte Philologen von ihm erwarten.

---

[1]) Vergl. Schmeding, Die klassische Bildung in der Gegenwart. S. 21 bis 22.

Dieser Mißerfolg hat freilich seine guten Gründe. Wenn man die hohe Warte der Griechenschwärmerei verläßt und sich auf den Standpunkt nüchterner, psychologischer Betrachtung stellt, so tritt das Ungenügende und Lückenhafte in der bisherigen ästhetischen Unterweisung auf unseren höheren Schulen klar zu Tage. Zunächst muß anerkannt werden, daß zahlreiche Gebiete des ästhetischen Empfindens in dem Unterrichtsbetriebe der höheren Schulen völlig brach liegen. Musik und Malerei fallen gänzlich aus, ebenso die Betrachtung der ästhetischen Bestandteile in den Erscheinungen der Natur, weil der Raum, der den naturwissenschaftlichen Studien auf den Gymnasien gegönnt ist, für solche Ziele viel zu eng bemessen ist. So beschränkt sich die ästhetische Unterweisung auf die Sprache und Litteratur und auf einige Kunstwerke plastischer und architektonischer Art. Namentlich das erstgenannte Gebiet, die ästhetische Verarbeitung der Sprache und Litteratur, nimmt auf unseren höheren Schulen, vor allem auf den Gymnasien, einen breiten Raum ein, wenigstens wird unendlich viel darüber geredet. Wenn man aber den Maßstab unseres heutigen Wissens an die übliche Art der ästhetischen Unterweisung legt, wenn man die psychologischen und sprachlichen Bedingungen untersucht, an welche die Erweckung und Ausbildung des Schönheitsgefühls geknüpft ist, so kommt man zu dem betrübenden Ergebnis, daß der Unterricht auf unseren Gymnasien kaum einer der erwähnten Bedingungen auch nur annähernd gerecht wird. Diese Behauptung werde ich sogleich beweisen.

Die ästhetische Erörterung auf unseren Gymnasien verbreitet sich über drei Gebiete: 1) über die Ästhetik der Sprache mit besonderer Berücksichtigung der antiken Sprachen, 2) über die Ästhetik der Dichterwerke, besonders solcher der griechischen und deutschen Litteratur, 3) über die Ästhetik der Baukunst und Plastik.

Man kann die menschliche Sprache unter zwei Gesichtspunkten betrachten. Die Wertschätzung einer Sprache beruht zunächst auf der größeren oder geringeren Vollendung, mit welcher sie den Hauptzweck jeder Sprache, die Gedankenübermittelung, erfüllt. Einfachheit, Klarheit und Verständlichkeit sind die Bedingungen, an welche ein günstiges Urteil über die Sprache nach dem Gesichtspunkte der Gedankenübermittelung geknüpft ist. Zweitens aber kann man die Sprache nach ihrer inneren Form, nach den inneren

Gesetzen ihrer Entwickelung, nach ihrem formalen und syntaktischen Aufbau und nach ihrem poetischen Gehalt beurteilen.[1]) Diese Betrachtungsweise stellt sich auf den ästhetischen Gesichtspunkt. Die Sprache ist die Form der Gedanken. In je höherem Grade das Verhältnis von Stoff und Form in einer Sprache sachgemäß und kunstgerecht dargestellt und lautlich verwirklicht ist, um so mehr werden wir die sprachliche Form als ästhetisch empfinden. In dieser Beziehung haben die Sprachen indogermanischen Stammes das Höchste geleistet, dessen der Menschengeist fähig ist: sie bezeichnen unter allen menschlichen Sprachen den Höhepunkt sprachlichen Schaffens überhaupt. Die inneren Gesetze des sprachlichen Werdens sind bei den neueren Sprachen dieselben wie bei den antiken. Diese sind als ausgestorbene Sprachen auf einem bestimmten Punkte ihrer Entwickelung stehen geblieben, jene wurden durch den Fortschritt einer reicheren und höheren Kultur zu einem Ausbau ihrer Gesetze und ihrer inneren Triebkraft geführt, der eine neue, von den antiken Sprachen wesentlich verschiedene Formengestaltung mit sich brachte. Wenn daher die klassischen Philologen die antike Sprache, vornehmlich das Griechische, als die höchste Offenbarung des sprachschaffenden Menschengeistes betrachten und die neuere sprachliche Entwickelung als minderwertig ansehen, so entspricht diese Auffassung nicht den geschichtlichen Thatsachen. Die neueren Sprachen sind in demselben Grade ästhetisch wirksam wie die klassischen, nur beruht ihre ästhetische Wirkung auf anderen Gesichtspunkten, weil sie zum Ausdruck einer höheren, über die antike Welt weit hinausgehenden Kultur geworden sind. Die neueren Sprachen haben also dasselbe Recht wie die klassischen, als Unterlage für eine sprachlich-ästhetische Unterweisung auf unseren höheren Schulen zu dienen. Wenn daher die Beschränkung der ästhetischen Betrachtung auf die antiken Sprachen als ungerechtfertigt erscheint, so müßte man wenigstens annehmen, daß die eingehende Verarbeitung des antiken Sprachstoffs nach ästhetischen Gesichtspunkten ihre Früchte trage. Aber gerade in dieser Beziehung wird man von dem klassischen Sprachunterricht auf unseren höheren Schulen wenig erwarten können. In der griechischen Sprache ist der regelmäßige Aufbau der Formenlehre, namentlich

[1]) Vergl. meine „Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts“ in dem Kapitel über die Wertschätzung der Sprachen. S. 62—84.

auf dem Gebiete des Verbums, sowie die Wortbildungslehre, welche verschwenderische Fülle mit Einfachheit der inneren Gesetze vereinigt, von hoher ästhetischer Wirkung. Im Lateinischen wiederum führt die dieser Sprache eigentümliche Architektonik des Satzaufbaus, welche eine große Fülle sprachlichen Stoffes in einem Satzgeflecht von gewaltigem Umfange zu vereinen weiß, ohne daß die Anordnung und das Ebenmaß der Glieder auch nur an einer Stelle verletzt würden, zu Satzbildungen, welche in der Lebendigkeit und Kraft ihrer ästhetischen Wirkung unerreicht dastehen. Die zergliedernde Betrachtung solcher Sprachformen und Sprachbildungen erfüllt den Philologen und sprachlichen Ästhetiker mit hoher Freude. Leider greift man fehl, wenn man meint, solche sprachlichen Schönheiten wirkten auf das Gemüt des unreifen Knaben oder auch des heranwachsenden Jünglings in derselben Weise. Nach der Ansicht schwärmerischer Philologen vergleicht bereits der Sextaner die Formen des Lateinischen mit Bewußtsein mit denen der Muttersprache, ebenso wie der Tertianer in den Flexionsformen des Griechischen den Ausdruck des edlen hellenischen Geistes bewundert. Ein Anderer behauptet, daß das Studium der rhetorischen Schriften Ciceros eine wesentliche Ausbeute für die ästhetische Betrachtung der deutschen Sprache gewährt.[1] Solche Ansichten beruhen auf der Verkennung der psychologischen Bedingungen, an welche das ästhetische Gefühl geknüpft ist, und auf großer Unkenntnis der die kindliche Entwickelung regelnden Gesetze. Ich bin der Überzeugung, daß die Schüler der Unter- und Mittelklassen bei der eingehenden Zergliederung fremdsprachlicher Formen und Sätze mit seltener Einmütigkeit nur ein Gefühl haben, nämlich das des Überdrusses und der Langenweile, daß aber auch bei den Schülern der oberen Klassen die ästhetischen Wirkungen, welche man von der Betrachtung der antiken Sprachformen erwartet, äußerst gering sind. Das erkennt man klar, wenn man sich die Bedingungen vergegenwärtigt, aus denen das sprachlich-ästhetische Empfinden entspringt. Zunächst ist, wenn ein solches Empfinden sich überhaupt einstellen soll, eine umfangreiche Beherrschung des Sprachstoffs und eine eingehende Kenntnis der allgemeinen und besonderen sprachlichen Bildungsgesetze

---

[1]) O. Weißenfels, Die Bedeutung von Ciceros rhetorischen Schriften für die Schule, in der Zschr. f. das Gymnasialwesen 1889, S. 321—344.

durchaus erforderlich. Die Schüler können wohl nachsprechen, was der Lehrer ihnen über die Schönheit der antiken Sprachen vorerzählt, aber sie können kein bewußtes Urteil fällen über die ästhetische oder unästhetische Wirkung dieser oder jener Form, dieser oder jener sprachlichen Verbindung, und wenn das selbständige Urteil über solche Fragen fehlt, so fehlt auch das rechte Empfinden. *Bewußtes* Urteil über sprachliche Ästhetik und *bewußtes* Empfinden sprachlicher Schönheit kann nur von dem erwartet werden, welcher imstande ist, die besondere ästhetische Formengebung einer einzelnen Sprache im Zusammenhange mit den ästhetischen Sprachmitteln überhaupt aufzufassen, d. h. von dem sprachlich und ästhetisch gebildeten Gelehrten. Dazu kommt, daß ein bewußtes sprachlich-ästhetisches Empfinden, namentlich, wo es aus der Betrachtung eines fremden Sprachstoffs hervorgehen soll, sich im Entwickelungsgange des Menschen verhältnismäßig recht spät einstellt. Nicht der unreife Schüler, sondern erst der gereifte Mann ist befähigt, die Schönheit der sprachlichen Formengebung mit Bewußtsein und Erfolg auf sich wirken zu lassen. Aus diesen Gründen wird man die Einwirkungen, welche man von der Betrachtung fremder Sprachen auf das ästhetische Sprachgefühl der Schüler erwartet, auf ein sehr geringes Maß herabsetzen müssen.[1]) Daß die ästhetische Betrachtung der Muttersprache etwas bessere Früchte trägt, daß es hier wenigstens möglich ist, die Schüler bis zu einer gewissen Höhe des sprachlich-ästhetischen Empfindens zu führen, wird weiter unten erörtert werden.

Bei der ästhetischen Beurteilung des Dichterwerkes ist Inhalt und Form gar nicht von einander zu trennen. Der hohe Wert des vollendeten dichterischen Kunstwerkes beruht auf dem Zusammenklang eines bedeutenden Inhaltes mit schöner sprachlicher Form. Das richtige Empfinden für poetische Schönheit ist daher, ganz abgesehen von dem Inhalt, zunächst an das volle Verständnis für die Sprache und ihre Ausdrucksmittel geknüpft, und daher stellen sich der ästhetischen Genußfähigkeit der Schüler hier dieselben Hindernisse entgegen, welche soeben besprochen wurden. Allerdings besteht hier noch ein Unterschied in der Betrachtungsweise, der freilich die ästhetische Auffassung noch erschwert. Bei der sprach-

---

[1]) Vergl. meine „Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts,“ S. 166—167.

ästhetischen Betrachtung, von der oben gesprochen wurde, handelt es sich zumeist um rein formale Gesichtspunkte: der Aufbau des Formensystems und die Verknüpfung der einzelnen Wörter zu Satzgebilden werden der ästhetischen Beurteilung unterworfen. Soll jedoch die sprachliche Schönheit eines Dichterwerkes empfunden werden, so sind dazu noch andere Vorbedingungen nötig. Wenngleich die gesamte Begriffswelt der Sprache auf metaphorischer Übertragung beruht, wenngleich die allermeisten Begriffe sich dem Studium des Sprachforschers als ursprünglich poetische Bilder enthüllen, so ist diese Bildersprache dem dichterischen Kunstwerk in besonders hohem Grade eigen. Die Sprache der Kultur und der Abstraktion hat dieses Denken in Bildern, diese Anschaulichkeit der sprachlichen Form, bis auf wenige Reste eingebüßt; der wahre Dichter aber erfaßt die abgeblaßten Sprachformen noch gegenständlich, er dringt in die Seele des Begriffs und erfüllt die Sprache der Alltäglichkeit mit neuem poetischen Leben. Nun ist es eine bekannte, oft erörterte Thatsache, daß uns modernen Kulturmenschen der Sinn und das Verständnis für die dichterische Seele der Sprachbegriffe völlig abhanden gekommen ist; unsere Worte sind abgegriffene Münzen, bei denen der Rost der Alltäglichkeit das ursprüngliche Edelmetall völlig verschleiert hat. Es bedarf stets eines besonderen Studiums, um über die abgeblaßte äußere Form zu dem poetischen Inhalt eines Sprachbegriffes vorzudringen. Dieses Studium erfordert schon bei der Muttersprache einen großen Aufwand von Thätigkeit; bei fremden Sprachen vollends gehört dazu eine Sprachbeherrschung und eine etymologische Kenntnis der fremden Sprachbegriffe, die auf der Schule überhaupt nicht erreicht werden können. Durch die bloße Übersetzung eines griechischen Dichterwerkes dringt der Schüler keineswegs in den Geist der Ursprache ein, und die poetisch-sprachliche Auffassung, welche sich in der sprachlichen Form der großen griechischen Meisterwerke dem Kenner der Sprache nach langer mühsamer Vertiefung offenbart, bleibt ihm vollends durchaus verschlossen. Es ist daher eine Täuschung, wenn man durch die Lektüre griechischer Dichterwerke auf der Schule die Schüler in das Verständnis ihres hohen poetischen Gehaltes einzuführen vermeint. — Der Inhalt eines Dichterwerkes wirkt auf uns in dem Falle ästhetisch, wenn er uns die sogenannte poetische Wahrheit in allen seinen Einzelheiten ver-

körpert. Jede Kunst beruht auf dem schönen Schein; es ist daher nicht ihre Aufgabe, Verhältnisse und Zustände der Wirklichkeit mit photographischer Treue wiederzugeben, sie soll vielmehr danach streben, Bruchstücke des wirklichen Geschehens zu einem Bilde zu vereinigen, das über dem wirklichen Leben schwebt, das aber durch die Darstellung tiefer, allgemein-menschlicher Wahrheiten als idealer Typus zu dienen geeignet ist. Von diesem Standpunkte aus ist beispielsweise ein Homer, sind die Werke eines Shakespeare, Goethe und Molière als ewig vorbildlich zu bezeichnen. Wer imstande ist, den Inhalt dichterischer Werke mit Rücksicht auf die in ihnen enthaltene poetische Wahrheit richtig zu beurteilen, der wird ein solches Kunstwerk mit vollem Bewußtsein künstlerisch genießen können. Es fragt sich freilich, ob die Fähigkeit solchen ästhetischen Nachempfindens überhaupt durch begriffliche Unterweisung ausgebildet werden kann. Der Ästhetiker von Fach verarbeitet allerdings die dichterischen Kunstwerke nach begrifflichen Gesichtspunkten, er teilt die verschiedenen Äußerungen der dichterischen Schönheit in reinlich gesonderte Fächer und drängt dem dichterischen Schaffen abstrakte Verhaltungsmaßregeln auf, aber die wahren Dichter haben sich zu allen Zeiten weder an die ästhetischen Regeln gekehrt, noch viel von den Leistungen der begrifflichen Ästhetik gehalten. So trägt die theoretische Ästhetik bis auf den heutigen Tag das Gepräge des Zufälligen und des Ungenügenden. Der Genius Shakespeares fügt sich nicht den Satzungen der hergebrachten Ästhetik, die ästhetischen Gesetze Lessings sind angesichts der neueren Kunstentwickelung veraltet, und wenn in der Zukunft ein Dichter erscheint, der das Merkmal des Genius an der Stirne trägt und wahre Meisterwerke schafft, die sich nicht den hergebrachten Regeln fügen, so können die ästhetischen Gelehrten wieder von vorne anfangen. Die Abneigung des wahren Dichters vor allen abstrakten ästhetischen Regeln beruht auf einer tiefen psychologischen Wahrheit; das dichterische Schaffen entzieht sich jeder begrifflichen Zerfaserung, das wahre Kunstwerk ist ein unergründliches Geheimnis, wie Gott und die Natur, wie Leben und Tod, wie die menschliche Seele selbst.[1]) Aus dieser Thatsache muß man die Folgerung

---

[1]) Schön äußert sich über das Geheimnisvolle des künstlerischen Schaffens und über das Unzulängliche der sogenannten wissenschaftlichen Ästhetik der Graf von Schack: „Wie der Ursprung des Lebens ein Mysterium ist, wie

ziehen, daß auch das Nachempfinden dichterischer Schönheit auf einer besonderen seelischen Anlage beruht, die zwar durch geeignete (sogleich zu erörternde) Veranstaltungen gefördert, aber niemals und vor allem nicht durch begriffliche ästhetische Erörterungen erzwungen werden kann. Und gerade in dieser Beziehung scheint mir der hergebrachte Unterricht des Guten mehr als zuviel zu thun. Es wird in unseren Gymnasien ungemein viel über Schönheit geredet, aber sehr wenig für die Erweckung des Schönheitsgefühls gethan, gerade mit Beziehung auf bedeutende Dichterwerke. Die ästhetische Unterweisung besteht in der Mitteilung eines ab-

---

wenn man in die Tiefe der Natur vordringt, man zuletzt auf etwas Unerklärbares stößt, so ist dasjenige, was ein Kunstwerk erst zum Kunstwerk macht, worauf seine Wirkung und sein Wert beruht, auch etwas Primitives und Wundervolles, das nur empfunden, aber nicht mit dem Verstande aufgefaßt, nicht begriffen und demonstriert werden kann. Die Schönheit einer Gegend, der wunderbare Zauber einer Sommernacht läßt sich nicht beweisen, so können auch die Fülle des Gemüts und des Geistes, der Schwung der Einbildungskraft alle jene Eigenschaften, durch welche der wahre Dichter uns rührt und erschüttert, unsere Seele ans dem Staube erhebt, Thränen der Wehmut oder des Entzückens in unser Auge, oder ein wonniges Lächeln auf unsere Lippen lockt, nicht wie chemische Substanzen in Destillierkolben zerlegt werden. Ich habe immer das größte Bedenken, wenn ich die Ästhetiker so oft das Wort „wissenschaftlich" gebrauchen höre, ebenso wie wenn Leute mir ihre Ehrlichkeit beteuern; mir ist in den meisten derartigen Büchern unendlich viel Unwissenschaftliches aufgestoßen, neben gleich Vielem, was dem, der wirklich die Schönheit einer Dichtung empfindet, höchst nüchtern und abgeschmackt erscheinen muß." (Schack, Perspektiven II, S. 79—80). Ähnlich schreibt Schiller an W. von Humboldt: „Es ist überhaupt noch die Frage, ob die Kunstphilosophie dem wirklichen Künstler irgend etwas zu sagen hat. Der Künstler braucht mehr empirische und spezielle Formeln, nicht allgemeinphilosophische. Ich selbst erfahre täglich, wie wenig der Poet durch allgemeine Begriffe bei der Ausübung gefördert wird, und wäre in dieser Stimmung zuweilen unphilosophisch genug, alles was ich selbst und andere von der Elementarphilosophie wissen, für einen einzigen empirischen Handwerksvorteil hinzugeben. In Rücksicht auf das Hervorbringen werden Sie selbst mir zwar die Unzulänglichkeit der Theorie einräumen; aber ich dehne meinen Unglauben auch auf das Beurteilen aus und möchte behaupten, daß es kein Gefäß giebt, die Werke der Einbildungskraft zu fassen, als eben die Einbildungskraft selber." (Vergl. Schack, Perspektiven II, S. 78.) Ebenso äußert sich Goethe: „Ein echtes Kunstwerk bleibt wie ein Naturwerk für unseren Verstand immer unerklärlich; es wird angeschaut, empfunden, wirkt, kann aber nicht eigentlich erkannt und mit Worten ausgesprochen werden." (Vergl. Schack, a. a. O., S. 80—81.)

strakten, und noch dazu in vielen Punkten veralteten Systems, das eine große Menge unnützer technischer Ausdrücke enthält und in seiner Aufdringlichkeit die Schüler zum ruhigen Genusse eines dichterischen Kunstwerkes nicht gelangen läßt.[1]) Es ist eine bekannte, von zahlreichen Schülern bestätigte Erfahrung, daß die pedantische Zergliederung und ästhetische Durchknetung der Dichterwerke sie mit einem Ekel vor unseren klassischen Dichtern erfüllt hat, die sie kaum in reiferen Jahren überwinden konnten. Die genaue, auf unseren Gymnasien übliche Betrachtung über die Einteilung der schönen Künste und ihr Verhältnis zu einander, über die Formen der Poesie, über ihre Tropen und Figuren, für welche noch dazu eine große Menge griechischer Namen gelernt werden müssen, leistet für das wirkliche Empfinden der Schönheit sehr wenig und ist recht oft geeignet, die Schüler in dem unbefangenen Genuß des Kunstwerks zu beeinträchtigen. Nicht weniger wird gesündigt auf dem Gebiete des deutschen Aufsatzes. Ich habe bei der Durcharbeitung der ungemein reichen Aufsatzlitteratur, welche in unseren Schulprogrammen und in einer großen Anzahl von Einzelschriften enthalten ist, den Eindruck gewonnen, daß weit über die Hälfte der an unseren Gymnasien aufgegebenen Aufsätze für die Schüler der einzelnen Klassen zu schwer ist. Namentlich trifft dieses Urteil die sogenannten ästhetischen Themata. Mit Vorliebe werden den Schülern unserer Oberklassen Aufgaben gestellt, welche zu einer auch nur einigermaßen genügenden Bearbeitung umfangreiche philosophische und geschichtliche Kenntnisse und eine gründliche ästhetische Durchbildung verlangen. Viele Verteidiger dieses Verfahrens stellen sich freilich auf den Standpunkt, daß man von der Jugend nicht eigene Gedanken, sondern nur die Reproduktion des vom Lehrer Gehörten verlangen dürfe. Ich bin der Meinung, daß nur der Aufsatz für die geistige und ästhetische Bildung der Schüler von Wert ist, welcher ihnen zur Darlegung ihrer eigenen Gedanken Gelegenheit giebt. Solche Themata herauszufinden und zweckmäßig zu verarbeiten, ist freilich eine große Kunst, die auch der begabte Lehrer erst durch eingehende psychologische Studien und

[1]) Daß die Schüler sich solche Ausdrücke wie Antonomasie, Litotes, Epanalepsis, Ethopöie, Prosopopöie, Paronomasie aneignen, ist völlig überflüssig. Solche Feinheiten gehören in das Fachstudium, nicht in die allgemeine Bildungsschule.

durch eine sorgfältige Beobachtung des jugendlichen Seelenlebens allmählich erlernen kann.[1]) Ist das Thema aber zu schwer, so sind zwei Übelstände möglich. Wird ein solches schwieriges philosophisches oder ästhetisches Thema sorgfältig vorbereitet, so eignen sich die Schüler die vorgetragenen Gedanken, zum großen Teil sogar in der vom Lehrer gewählten Form ohne weitere selbstständige Überlegung an, dann ist der Erfolg für die geistige Bildung des Schülers immerhin insofern vorhanden, als er eine ihm fremde Auffassung durch die Niederschrift sich bis zu einem gewissen Grade aneignet, aber dafür ist die moralische Einbuße um so größer, denn dann wird, um mit dem trefflichen Hildebrand zu reden „die wichtige deutsche Arbeit zu leicht erniedrigt zu einer Gedächtnisprobe, der Schüler hat Dinge hinzustellen, die noch nicht Wurzel gefaßt haben in seinem Ich, die Gefahr des Abschreibens tritt ein, das alle Selbstthätigkeit zu nichte macht und dem Schüler die Selbstachtung knickt und das Selbstvertrauen, die beiden geistigen Mächte, auf die dabei alles ankommt.[2]) Wird aber die Disposition nur angedeutet und überläßt der Lehrer die weitere Ausführung dem Ermessen der Schüler, so ist die Folge entweder ein Abschreiben aus anderen, dem Schüler zu Gebote stehenden Quellen, oder ein seichtes und leeres Gerede, das für die wirkliche Bildung wertlos ist und höchstens die Wirkung hat, den jungen Menschen zur Überschätzung seiner geistigen Leistungsfähigkeit zu verführen. Aus diesen Gründen wird man von der Verarbeitung ästhetischer Fragen im deutschen Aufsatz der Oberklassen irgend einen nennenswerten Erfolg für die ästhetische Ausbildung der Schüler nicht erwarten dürfen.

Die hohe ästhetische Begabung des griechischen Volkes hat unter dem Schutze günstiger äußerer Verhältnisse in der Baukunst

---

[1]) „Die Schüler denken und fühlen bei allem, das sie gelehrt bekommen, etwas Eigenes in sich, und in diesen stillen Gefühlen und Gedanken, die neben denen des Lehrers heimlich nebenher laufen, sitzt das Ich des Schülers, das zu bilden ist, darin sitzt die Zukunft des Schülers, und da hinein zu greifen mit ordnender Hand, das ist die höchste Aufgabe des Lehrers. Das und das allein ist auch die wahre Aufgabe der Stilübung: erst den eigenen Inhalt der Schülerseele herauszulocken und daran die Form zu bilden: jeder andere Weg hat etwas von dem Sprachunterricht, den man Papageien giebt." R. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht, S. 54—55.

[2]) Vergl. R. Hildebrand, a. a. O., S. 54.

und in der bildenden Kunst ihre schönsten Blüten getrieben. Wenn irgend etwas die bewundernde Verehrung aller späteren Zeitalter verdient, so sind es die Meisterwerke der genannten Künste. Trotz allem Wechsel in der künstlerischen Auffassung wird die griechische Kunst in dieser Beziehung für alle Zeiten bewunderungswürdig bleiben. Deshalb müßten gerade die, welche für das Griechentum schwärmen, es als eine heilige Angelegenheit betrachten, die ihnen anvertraute Jugend in das Verständnis jener schönen Formen und Gestalten einzuführen. Aber wunderbar! In unbegreiflicher Verkennung der Bedingungen, an welche der ästhetische Genuß der schönen Form geknüpft ist, vernachlässigt der Lehrplan unserer Gymnasien gerade die Fächer, auf deren gründlichen Betrieb hier alles ankommt, den Zeichenunterricht [1]) und den Unterricht in den Naturwissenschaften. Es wird auf unseren Gymnasien sehr viel über die Schönheit der griechischen Tempel und Statuen geredet, man bespricht die verschiedenen Stilarten, womöglich mit Nennung der bautechnischen Ausdrücke, und erörtert die geschichtlichen Umstände, welche zum Bau der Akropolis und der Zeusstatue des Pheidias geführt haben. Überdies besitzen die meisten Gymnasien einen reichen Vorrat von trefflichen Photographien, welche den Schülern bei Gelegenheit gezeigt und erklärt werden. Aber ist man denn so sicher, daß die Schüler in diesen Darstellungen auch das sehen, was der ästhetisch Gebildete in ihnen sehen soll? Wer auf diesem Gebiete auch nur einigermaßen mit den Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung vertraut ist, der weiß, daß das künstlerische Sehen eine Fähigkeit ist, die erst durch sorgfältige Vorübungen und eigene zeichnerische Thätigkeit erworben werden kann. [2]) Unsere Schüler sehen auch aus den trefflichen Darstellungen eines schönen Bauwerks oder einer schönen Bildsäule wenig mehr als aus irgend einer anderen bildlichen Darstellung,

---

[1]) Der obligatorische Zeichenunterricht an den Gymnasien ist durch die Lehrpläne vom Jahre 1892 um zwei vermehrt worden. Die fakultativen Zeichenstunden auf den Oberklassen werden wohl kaum von einem bedeutenden Bruchteil der Schüler besucht, da die Zeit der letzteren durch die Pflichtstunden und durch häusliche Arbeiten zu sehr in Anspruch genommen ist. Leider steht mir eine Statistik über den Besuch des fakultativen Zeichenunterrichts nicht zu Gebote.

[2]) Vergl. weiter unten.

gerade so wie die große Menge der sogenannten Gebildeten durch unsere Museen und Bildergalerien eilt, ohne über den Wert und die Schönheit der ausgestellten Kunstwerke ein begründetes Urteil zu besitzen. Auch hier wird man die Erweckung und Ausbildung des ästhetischen Empfindens von ganz anderen Veranstaltungen erwarten müssen.

Indem ich mich nun anschicke, die Grundlinien für die ästhetische Unterweisung auf unseren höheren Schulen zu entwerfen, mache ich zunächst darauf aufmerksam, daß die hier zu erörternden Fragen von weit allgemeineren Gesichtspunkten behandelt werden müssen, als es bisher geschehen ist. Der Sinn für das Schöne und die Fähigkeit, die Schönheit zu empfinden, entwickeln sich nicht in der Beschränkung auf ein bestimmtes Unterrichtsfach, wie z. B. auf die griechische Kunst, sondern sie entstehen aus einer bestimmten Auffassung der gesamten Lebensverhältnisse derart, daß das ästhetische Empfinden einem stillen Feuer gleicht, das alle Gebiete des äußerlichen und innerlichen Lebens durchdringt. Der Fehler der bisherigen ästhetischen Unterweisung liegt vor allem darin, daß sie den Begriff der Ästhetik zu enge faßt. Im Anschluß an Keferstein[1]) nenne ich ästhetisch gebildet den Menschen, der für das Schöne empfänglich ist, der das Schöne freudig aufnimmt, aufsucht und verständnisvoll beurteilt und der diese Empfindung für das Schöne in seinen Umgebungen wie an seiner eigenen Person fordert, darstellt und zur Geltung bringt, und der eben deshalb durch alles Häßliche, Unharmonische und Unsittliche wie an Dingen so an Verhältnissen und Personen seiner Umgebung sich leicht verletzt fühlt. Entsprechend dieser Begriffsbestimmung hat sich die ästhetische Ausbildung auf die gesamten Lebensverhältnisse zu erstrecken. Im einzelnen kommen hierbei folgende Gesichtspunkte in Betracht:

1. Die Ästhetik der äußeren Lebensverhältnisse und die Ästhetik des Körpers. Schon oben (S. 151) wurde hervorgehoben, daß die gefällige, den Anforderungen der Schönheit entsprechende Gestaltung der äußeren Lebensverhältnisse wesentlich

---

[1]) Vergl. dessen Artikel über „Ästhetische Bildung" in dem „Encyklopädischen Handbuch der Pädagogik", herausgegeben von W. Rein, Langensalza, Beyer & Söhne 1894, Bd. I, S. 162—168.

durch das vorhandene Einkommen bestimmt wird. Wo genügende Geldmittel vorhanden sind, da entsteht ganz von selbst jener harmonische Sinn, der sich auf alle Einzelheiten des täglichen Lebens erstreckt und die Anforderungen der Schönheit in der gesamten Umgebung des Menschen durchzuführen strebt. Wo jedoch das Einkommen beschränkt ist, oder gar, wo Armut herrscht, da unterdrückt die Sorge um das tägliche Brot nur zu leicht jede Empfindung für das Schöne. Immerhin findet man nicht selten bei ganz armen Leuten wenigstens das Bestreben, einen angeborenen Schönheitssinn zu bethätigen, mögen die Mittel, die dafür aufgewendet werden können, auch noch so gering sein. Es ist die Aufgabe einer umfassenden sozialen Politik, die um die Notdurft des Lebens ringenden Massen auf eine höhere Stufe des Einkommens zu erheben nud durch allgemein zugängliche Einrichtungen die Empfindung für das Schöne zu erwecken und zu fördern. Aber ganz abgesehen von den äußeren Lebensverhältnissen, ist die Bethätigung des Schönheitssinnes an Eigenschaften geknüpft, welche in das moralische Gebiet gehören und die daher von jedem, auch von dem Ärmsten erworben werden können. Diese Eigenschaften, welche man als die Grundlagen einer ästhetischen Lebensauffassung bezeichnen kann, sind die Reinlichkeit, die Ordnung und die Mäßigkeit. Es ist vor allem die Aufgabe der Familie, die heranwachsenden Kinder an solche Eigenschaften zu gewöhnen, und in dieser Beziehung besitzt das Vorbild der Eltern einen unersetzlichen Wert. Aber auch die Schule kann hierin viel thun, sie muß sich gerade in dieser Beziehung daran erinnern, daß ihr Ziel nicht nur in dem Unterricht, sondern auch in der Erziehung der ihr anvertrauten Jugend bestehen soll. Ordnung und Reinlichkeit der Schüler ist vor allem von einer unerbittlichen, bis in das Einzelne gehende Zucht im ganzen Schulorganismus zu erwarten, während die Mäßigkeit in dem besonderen Moralunterricht nach allen Gesichtspunkten zu erörtern ist. Körperliche Übungen aller Art und die verständnisvolle Pflege des Handfertigkeitsunterrichts sind in hohem Grade geeignet, die ästhetische Ausbildung zu fördern.

2. Die Ästhetik in der Naturwissenschaft und in der Mathematik. Die geringe Ausdehnung des naturwissenschaftlichen Unterrichts, sowie die unzulängliche Methode der Naturwissenschaft und Mathematik sind die Ursache dafür, daß die zahl-

reichen ästhetischen Gesichtspunkte, welche gerade die Beschäftigung mit diesen beiden Wissenschaften nahe legt, auf unseren Gymnasien bisher völlig außer acht gelassen wurden. Das ist um so bedauerlicher, als die in den Schöpfungen der Natur liegende Formenschönheit als die Quelle auch der Kunstschönheit anzusehen ist und deshalb als die Grundlage für die richtige Auffassung des formal Schönen betrachtet werden muß. Es giebt daher gar keine bessere Vorbereitung für die Ausbildung des formalen Schönheitssinnes als die eingehende Betrachtung der Natur nach ästhetischen Gesichtspunkten.[1]) Ungemein anregend auf das ästhetische Empfinden wirkt zunächst die allen natürlichen Schöpfungen innewohnende unmittelbare Zweckmäßigkeit. Ob wir die Gesetzgebung der Mechanik studieren oder die Organe des tierischen Lebens in ihrer Einrichtung und ihrer Thätigkeit betrachten, ob wir das Geheimnis der wachsenden Pflanze belauschen, oder uns in die Wirkung der physikalischen und chemischen Gesetze vertiefen, überall erkennen wir das Walten einer unerbittlichen Notwendigkeit, die mit höchst einfachen Mitteln höchst zweckmäßige Schöpfungen hervorbringt. In gleicher Weise ästhetisch fruchtbar wirkt die Mathematik, wenn sie nicht in systematischer, abstrakter Form, sondern im engen Zusammenhange mit ihrer natürlichen Grundlage, d. h. im Zusammenhange mit der Naturwissenschaft, behandelt wird. Die Mathematik liefert alle ursprünglichen Schönheitslinien und Schönheitsverhältnisse. Die Formen der Körper mit geradlinigen Kanten, die krummen Linien des Kreises, der Parabel und der Hyperbel, sowie die krummen Linien höherer Ordnung finden sich überall in der Natur, sowie in den menschlichen Kunstschöpfungen wieder, und die mathematischen Verhältnisse, die wir als schön empfinden, wie der goldene Schnitt, sind nur eine Abstraktion der natürlichen Wirklichkeit. In der Betrachtung eines solchen Wissenstoffes liegt ein hoher ästhetischer Bildungswert. Indem der Knabe sich in die Bildung und die Formen der Krystalle vertieft, indem er die Blattstellung und die verschiedenen Formen der Blätter studiert und die Gesetze der Mechanik in ihren natürlichen Wirkungen erkennt, kommt ihm

---

[1]) Die Bedeutung des Naturstudiums für die künstlerische Auffassung ist gut erörtert in dem Aufsatze von G. Woytt, Die Natur als unentbehrliche Formenquelle der bildenden Kunst, in der „Zeitschrift des Vereines deutscher Zeichenlehrer", Jahrg. XXII, S. 38—41, 59—61.

zum Bewußtsein, daß das formal Schöne nicht auf willkürlichen Satzungen der Künstler, sondern auf ewigen Gesetzen beruht, daß es den Schöpfungen der großen Mutter Natur unmittelbar abgelauscht ist. Und erst eine solche Kenntnis setzt ihn in den Stand, das Schöne und das Häßliche menschlicher Kunstschöpfungen mit richtigem Urteil zu würdigen. Es ist vornehmlich die Aufgabe des naturwissenschaftlichen Unterrichts, diese Seite der ästhetischen Ausbildung zu pflegen; er muß aber durch entsprechende Erläuterungen im deutschen und geographischen Unterricht, sowie im Zeichenunterricht unterstützt werden.

3. Die Ästhetik der Sprache. Es wurde oben (S. 158) erörtert, daß von dem fremdsprachlichen Unterricht irgend ein nennenswerter Erfolg für die Ausbildung der Fähigkeit, die Sprache als ästhetisches Kunstwerk zu empfinden, nicht zu erwarten ist. Denn zu einer solchen Auffassung gehört eine umfassende Beherrschung des sprachlichen Stoffes, und daß eine solche durch den fremdsprachlichen Unterricht auf unseren höheren Schulen erreicht werde, wird wohl auch der begeisterte Philologe nicht behaupten. Deshalb bleiben alle schönen Reden über die edle Bildsamkeit der griechischen Sprache, oder über die stilistische Schönheit einer Rede Ciceros ohne rechten Erfolg, der Schüler hört sie wohl, aber sie lösen in seiner Seele keine Empfindungen aus. Das einzige Gebiet, auf dem ästhetische Sprachbetrachtung in der Schule überhaupt möglich scheint, ist die Muttersprache, aber auch hier muß man sich hüten, die Erwartungen und die Anforderungen zu hoch zu spannen. Unter dieser Beschränkung sind die Bedingungen für die Erörterung sprachästhetischer Gesichtspunkte in dem Unterrichte der Muttersprache vorhanden. Soll hier die Empfindung für die Schönheit der Sprache erweckt werden, so muß zunächst die lautliche Seite, d. h. die Ausbildung im richtigen, sinngemäßen und ausdrucksvollen Sprechen besonders sorgfältig gepflegt werden. Der Schüler, auch der der höheren Stände, spricht die Mundart und ist mit wenigen Ausnahmen an eine undeutliche und nachlässige Aussprache gewöhnt. Soll er seine Muttersprache als lautlich schön empfinden lernen, so muß er wenigstens annähernd dahin kommen, das kunstgemäße Sprechen zu erlernen. Dazu gehört zunächst, daß der Lehrer selbst phonetisch gebildet ist und sich im Verkehr mit den Schülern, ohne jede Ausnahme, einer richtigen

und lautlich schönen Sprache bediene. Die Schüler selbst werden das angegebene Ziel nur durch stete und unerbittliche Gewöhnung, sowie durch eine systematische, ihre Anforderungen allmählich steigernde Pflege des richtigen Sprechens und des schönen Vortrages erreichen.[1]) Eine zweite Aufgabe des sprachästhetischen Unterrichts besteht in der eingehenden Vertiefung in die Bildungsgesetze der Muttersprache. Je mehr der Schüler die Wortbildungslehre beherrscht, je tiefer er auch in geschichtlicher Beziehung in das Werden und Wachsen der deutschen Sprache, sowie in ihren unerschöpflichen Reichtum an Sprachbildungen eindringt, desto mehr wird ihm das Verständnis für ästhetische Sprachbetrachtung aufgehen. Als dritte Aufgabe ist die Einführung in die deutsche Stillehre anzusehen. Die Gesetze des deutschen Stils sind an zahlreichen Mustern aus unseren besten Schriftstellern zu erörtern, wobei auch die mannigfachen Verstöße gegen die Regeln der Richtigkeit und Schönheit gebührend zu berücksichtigen sind.

4. Die ästhetische Betrachtung der Litteraturwerke. Voraussetzung für den bewußten ästhetischen Genuß poetischer Werke, ist eine gewisse Kenntnis von dem Wesen der Poesie, von ihrer Stellung in der Gesamtlitteratur und ihren verschiedenen Gattungen. Dazu gehört ferner die Vertrautheit mit den äußeren Mitteln der poetischen Darstellung, den verschiedenen Versformen, den verschiedenen Gesetzen des poetischen Aufbaues und den poetischen Figuren. Alle solche Erörterungen sind anzustellen, bevor mit dem Lesen eines poetischen Werkes begonnen wird; während des Lesens verweile man bei der Besprechung der Einzelfälle nicht zu lang und hüte sich namentlich, den poetischen Genuß durch weitgehende Zerpflückung der poetischen Rede zu beeinträchtigen. Die Mitteilung der technischen Ausdrücke für die einzelnen poetischen Figuren sind auf ein geringes Maß zu beschränken. Wesentlich für das ästhetische Empfinden ist ferner das tiefe Eindringen in die Seele der dichterischen Sprachform. Im Bewußtsein des Alltagsmenschen hat die Sprache ihre ursprüngliche Kraft verloren, sie ist zu einem gewöhnlichen Verkehrsmittel herabgesunken, daß die Fülle der hinter der äußeren Form verborgenen poetischen Auf-

---

[1]) Vergl. meine „Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts". S. 227 bis 233.

fassung kaum mehr ahnen läßt.[1]) Der wahre Dichter aber denkt, nach Heinroths[2]) bezeichnendem Ausdruck, gegenständlich, er dringt in die Tiefe des sprachschaffenden Volksgeistes hinab und erfaßt die sprachlichen Begriffe in ihrer ursprünglichen lebensvollen Gestalt. Nur wer es versteht, die sprachlich poetische Auffassung des Dichters nachzuempfinden[3]), vermag ein dichterisches Kunstwerk mit vollem Bewußtsein zu genießen. Solche Vertiefung in den seelischen Inhalt der Dichtung gelingt allein im Bereich der Muttersprache und hier bietet die umfassende Behandlung der sprachlichen deutschen Begriffe dem Lehrer die Handhabe, seine Schüler zum wahren ästhetischen Genuß unserer dichterischen Meisterwerke zu befähigen. Der Höhepunkt der ästhetischen Betrachtung liegt in der auf geschichtlichen und psychologischen Erwägungen fußenden Erörterung des Inhaltes. Hier kommt es namentlich darauf an, durch klare Gliederung des Stoffes und durch Betonung der psychologischen Gesichtspunkte ein vollkommenes Bild des dichterischen Kunstwerkes zu gewinnen. Mit ästhetischen Urteilen sei man vorsichtig, namentlich hüte man sich davor, die Schüler etwa in Form von Aufsätzen zur Abgabe eines Urteils über den ästhetischen Wert oder Unwert

---

[1]) Vergl. Goethes Äußerung: der geistreiche Mensch knetet seinen Wortstoff, ohne sich zu bekümmern, aus was für Elementen er bestehe; der geistlose hat gut, rein sprechen, da er nichts zu sagen hat. Wie sollte er fühlen, welches kümmerliche Surrogat er an der Stelle eines bedeutenden Wortes gelten läßt, da ihm jenes Wort nie lebendig war, weil er nichts dabei dachte?" Ferneres über deutsche Litteratur in: Goethes sämtliche Werke, Stuttgart, Cotta 1869, Bd. III, S. 430.

[2]) Heinroth hatte in seiner 1823 erschienenen Anthropologie Goethes Denken als „gegenständlich" bezeichnet, in dem Sinne, daß sein Anschauen selbst ein Denken, sein Denken ein Anschauen sei. Goethe billigte diese Schilderung seines Denkverfahrens und verbreitete sich in seinem Aufsatze: „Bedeutende Fördernis durch ein einziges geistreiches Wort" eingehend über die Art seines poetischen Schaffens. Siehe Goethes sämtliche Werke, Stuttgart, Cotta 1869. Bd. III, S. 965. Vergl. Hildebrandt, Vom deutschen Sprachunterricht, S. 265, und meine „Allgemeine Methodik des deutschen Sprachunterrichts", S. 121, Anm. 2.

[3]) Der Leser muß es verstehen, „ein Buch in eine Person und tote Buchstaben in Sprache zu verwandeln, alsdann hört man und denkt und fühlt mit dem Autor" (Herder, Zur schönen Litteratur und Kunst, Cottasche Ausgabe 1827, Bd. I, S. 120). Vergl. meine „Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts", S. 124.

der gelesenen Dichterwerke zu veranlassen. Denn dazu sind sie noch nicht reif und werden nur veranlaßt, oberflächlich über Leistungen abzusprechen, deren unbedingte Überlegenheit sie anerkennen sollten.

5. Die Ästhetik in der Baukunst und in der bildenden Kunst. Der Umfang der kunsthistorischen und archäologischen Belehrungen auf unseren Gymnasien läßt, wenigstens so weit die griechische Kunst in Betracht kommt, nichts zu wünschen übrig. Er geht im Gegenteil etwas über das gesunde Maß hinaus und belastet die Schüler mit technischen Ausdrücken, die sie unbeschadet ihrer ästhetischen Auffassung leicht entbehren können. Die geschichtliche und archäologische Kenntnis ist für den vollen Genuß der Kunstwerke notwendig, denn jedes Werk eines Baumeisters, eines Bildhauers oder Malers gehört einer bestimmten Stilgattung an, beruht als solches auf einer ganz bestimmten Auffassung der künstlerischen Form und kann daher nur im Zusammenhange der kunstgeschichtlichen Entwickelung verstanden werden. Aber solche Kenntnisse sind doch nur der äußere Rahmen, der die eigentliche ästhetische Empfindung umfaßt, und bei dieser rein äußerlichen Auffassung ist die ästhetische Unterweisung auf unseren Gymnasien stehen geblieben. Die eigentliche Bedingung für den ästhetischen Genuß sichtbarer Kunstwerke, die Ausbildung des Sehens ist bisher über Gebühr vernachlässigt, ja sie ist überhaupt noch nicht in Angriff genommen worden. Denn jene beiden Fächer, auf deren gründlichem Betrieb die Ausbildung des Gesichtssinnes beruht, die Naturwissenschaft und das Zeichnen, haben eine wahrhaft kümmerliche Stelle, sowohl im Lehrplan unserer Gymnasien, als in der Wertschätzung, welche ihnen durch die Gymnasialpädagogen zu teil wird. Wie oben (S. 47) erörtert wurde, liefert der Gesichtssinn uns nur die Empfindungen der Lichtstärke und der Farbe; alle übrigen Anschauungen räumlicher und körperlicher Verhältnisse werden erst durch ein Urteil gewonnen, welches auf unbewußten Erfahrungsschlüssen beruht. Ferner wurde oben (S. 56) erörtert, daß der ungeschulte Blick die Gegenstände der Außenwelt niemals nach ihren einzelnen Merkmalen, sondern nur in einer verschwommenen Gesamtanschauung erfaßt. Das richtige Sehen, welches sämtliche Merkmale des Kunstwerkes wahrnimmt und die perspektivischen und körperlichen Verhältnisse vollkommen auffaßt, ist also

dem Menschen nicht angeboren, sondern kann nur durch unablässige Übung und durch einen langjährigen systematischen Unterricht ausgebildet werden.[1]) Zu dem ästhetischen Genuß sichtbarer Kunstwerke, gehört aber ferner das künstlerische Sehen, welches auf einem bewußten Verständnis für die Verwendung des Rohstoffes für die symmetrischen Verhältnisse der einzelnen Teile, für die Schönheit der Umrisse und für die Verwendung von Farbe, Licht und Schatten beruht. Solch ein Verständnis erlangt nur der, welcher in der eigenen künstlerischen Ausübung wenigstens eine gewisse Fertigkeit erlangt hat. Die Ausbildung im ästhetischen Genießen sichtbarer Kunstwerke wird daher trotz der den Schülern dargebotenen Anschauung künstlerischer Photographien so lange auf unseren Gymnasien nicht gedeihen können, bis die Naturwissenschaften und das Zeichnen die ihnen gebührende Stelle im Lehrplan unserer Gymnasien erhalten. Das genaue und richtige Sehen wird durch den Unterricht in den Naturwissenschaften und im Zeichnen in gleicher Weise gefördert; dem Zeichenunterricht insbesondere fällt die Ausbildung im künstlerischen Sehen zu. Das Zeichnen ist in allen Klassen des Gymnasiums in zwei wöchentlichen Stunden als verbindliches Unterrichtsfach zu betreiben, es muß ferner in der Wertschätzung den übrigen Fächern durchaus gleichgestellt werden.

Wenn die hier erörterten Vorschläge über die Ausbildung des ästhetischen Empfindens in der neuen deutschen Schule, die allen Anzeichen nach, in einer nicht zu fernen Zukunft in das Leben treten wird, zur Wirklichkeit werden, dann darf man für die späteren Geschlechter eine Steigerung der ästhetischen Lebensauffassung in unserem Volke erwarten, dann wird auch die Begeisterung für die wunderbaren künstlerischen Schöpfungen der Griechen, die heute kaum mehr als eine leere Redensart ist, zur Wirklichkeit werden.

---

[1]) Siehe A. Lehmann, der erste Unterricht im Körperzeichnen, zugleich ein Beitrag zu dem Kapitel: Übung des sinnlichen Sehens in den „Lehrproben und Lehrgängen", Heft 20, S. 13—45. Vergl. O. Frick, Bemerkungen über Art und Kunst des Sehens in den „Lehrproben und Lehrgängen", Heft 13, S. 1—25, sowie die dort angeführte Litteratur. Ferner: A. Matthaei, Das bewußte Sehen in der Schule. Gießen, Ricker 1891.

Zweites Buch.

Die praktische Gestaltung
des
höheren Schulwesens.

Vorbemerkung.

Im ersten Buche dieses Werkes sind die theoretischen Voraussetzungen ausführlich erörtert worden, auf welchen ein unserm heutigen Wissen wie unsern heutigen Bedürfnissen entsprechendes Schulwesen aufgebaut sein muß. Das hier folgende zweite Buch versucht, die theoretischen Erwägungen in die Praxis umzusetzen und ein bis in die Einzelheiten gehendes Bild von der Gestaltung unserer höheren Schule, sowie von der Art, der Behandlung und der Verteilung des Unterrichtsstoffes zu liefern. Ein solches Unternehmen stellt an die Kraft des Einzelnen schier unerfüllbare Anforderungen. Ich muß deshalb bitten, die folgenden Ausführungen nur als den Grundriß eines Gebäudes zu betrachten, das erst durch das Wissen und die Erfahrung gleichgesinnter Mitarbeiter, vor allem aber durch die praktischen Versuche, zu deren Anstellung die Unterrichtsverwaltung, wie ich hoffe, die Möglichkeit nicht versagen wird, ausgebaut werden kann. Zwei Gründe haben mich dazu bestimmt, mit dieser praktischen Darlegung vor die Öffentlichkeit zu treten. Einmal ist zwar die theoretische Seite der Schulfrage seit Jahren ungemein eingehend erörtert worden, so daß über die Notwendigkeit einer neuen Bildungsschule und über den Bildungswert und die Verteilung der in sie aufzunehmenden Unterrichtsfächer die Akten für den Fachmann[1]) so gut wie geschlossen sind; die Frage der praktischen Durchführung der neuen Forderungen, sowie die neue

[1]) Ich meine hier nicht die einseitigen Vertreter einzelner Unterrichtsfächer, sondern den allgemein wissenschaftlich und pädagogisch geschulten Fachmann, welchem umfassende Studien die Fähigkeit gegeben haben, das Schulwesen von dem hohen Standpunkte der allgemeinen Bildung und Wohlfahrt zu beurteilen.

Arbeitsmethode, welche dem Unterricht der neuen Schule zu Grunde zu legen ist, sind bisher noch kaum in Angriff genommen worden. So ist beispielsweise die Forderung, das Deutsche müsse im Mittelpunkte des gesamten Unterrichts stehen, wenn man von einigen philologischen Schwärmern absieht, allgemein anerkannt, aber niemand hat bisher die zwingenden Folgerungen aus dieser Voraussetzung gezogen. Ich glaube, daß dieser Umstand vor allem die leitenden Männer verhindert, der Forderung einer gründlichen Umgestaltung unseres höheren Schulwesens zu entsprechen: sie halten an dem abgelebten, aber bis in alle Einzelheiten greifbaren System des höheren Unterrichts fest, weil sie sich kein Bild von dem ganz andere Forderungen stellenden Unterricht der Zukunft machen können und sich deshalb scheuen, einen Sprung in das Dunkle zu thun. Der zweite Grund, welcher mich dazu veranlaßte, vorliegenden Versuch zu unternehmen, besteht darin, daß es mir von wesentlicher Bedeutung schien, ein bis in die Einzelheiten gehendes Bild einer Schule und eines Unterrichts, wie sie sein sollen, in einheitlichem Geiste vorzuführen. Denn wie alle anderen Seiten unseres wildbewegten heutigen Lebens zeigt auch unser höheres Schulwesen in allen seinen Einrichtungen und Forderungen nichts als Halbheit und Widerspruch. Eine solche Unvollkommenheit ist ja die notwendige Begleiterscheinung einer jeden Zeit, in der neue Ideen und Lebensformen über veraltete den Sieg gewinnen. Aber nur wer mit Buckle die geschichtliche Entwickelung als das unabänderliche Ergebnis mechanisch wirkender Gesetze, Ursachen und Verhältnisse ansieht, wird einen solchen Zustand als etwas notwendig Gegebenes hinnehmen wollen, dem gegenüber es kein Entrinnen giebt. Wer aber den menschlichen Geist und die Freiheit des Willens über das mechanisch wirkende Geschehen stellt, wer anerkennt, daß bedeutende Männer durch die Kraft ihres Geistes und Willens der geschichtlichen Entwickelung ihre Wege anweisen können, der wird sich der Hoffnung nicht entschlagen dürfen, daß auch in unsern heutigen trostlosen Verhältnissen ein erleuchteter Geist und ein zielbewußter Wille dem Fortschritt zu besseren Zuständen einen etwas schnelleren Gang verleihen könne.

Das folgende zweite Buch behandelt in seinem ersten Abschnitt die äußere Einrichtung der höheren Schule, wobei das erste Kapitel die allgemeinen Voraussetzungen des gesamten Bildungswesens und

die äußere Organisation der höheren Schule erörtert, während das zweite Kapitel der Einrichtung des Lehrplans gewidmet ist. Der zweite Abschnitt giebt eine Darstellung des Unterrichtsstoffes, seiner Begrenzung, Verteilung und methodischen Verarbeitung. Hierin ist das Deutsche, entsprechend seiner grundlegenden Bedeutung für die gesamte Bildung in den Punkten, die für den Unterrichtsbetrieb neu sind, d. h. dem Studium der Begriffe und der Behandlung der Logik, erschöpfend behandelt, während für die übrigen Fächer nur die Grundlinien gegeben sind, an die sie durch die Rücksicht auf den allgemeinen Bildungszweck und auf die Einheit der Methode und des Unterrichts gebunden sind.

Erster Abschnitt.

Die äußere Einrichtung der höheren Schule.

Erstes Kapitel.

Fragen der Organisation.

Einer der schlimmsten Übelstände in unserm heutigen Volksleben ist die teils durch die einseitige Richtung unserer gelehrten Bildung, teils durch die kapitalistische Entwickelung der Neuzeit herbeigeführte schroffe Scheidung zwischen den besitzenden und den ärmeren Volksklassen. Unser Volk ist in zwei feindliche Heerlager geteilt, die sich in ihrem Denken, Empfinden und Wollen nicht mehr verstehen. Die soziale Frage kann nur dann befriedigend gelöst werden, wann es gelingt, diesen tiefen Riß, der durch die Volksseele geht, wenigstens annähernd zu schließen. Das kann nur durch umfassende soziale Reformen geschehen, welche in gleicher Weise die Besserung der äußeren Lebensverhältnisse, wie die sittliche und geistige Hebung der Armen und Enterbten anstreben müssen. Aus diesem Grunde ist die Frage der Schulreform vor allem von sozialen Gesichtspunkten aus zu behandeln. Daraus folgt, daß auch die Neugestaltung des höheren Schulwesens nur nach den höchsten Gesichtspunkten behandelt und im Zusammenhange mit dem gesamten Bildungswesen in Angriff genommen werden kann. Dieser Forderung entsprechend erörtere ich im Folgenden zunächst die allgemeinen Grundsätze, auf welche sich das gesamte Bildungswesen aufbauen muß, und bespreche sodann die Forderungen, welche sich auf die höhere Schule beziehen. Was hier für unser Schulwesen im allgemeinen gefordert wird, hat deshalb eine für

unsere Verhältnisse ideale Bedeutung, weil seine Durchführung eine längere Entwickelung und die Arbeit mindestens von Jahrzehnten voraussetzt. Es kommt hier eben darauf an, das Ziel, dem die Thätigkeit unserer Behörden und unserer Lehrerwelt im Interesse des Vaterlandes zustreben muß, möglichst klar vor Augen zu stellen. Nicht so fern wie diese allgemeinen Forderungen liegt die besondere hier verlangte Gestaltung unserer höheren Schule; hier ist es im hohen Grade wünschenswert, daß durch die Einrichtung mehrerer Versuchsanstalten der Weg der praktischen Erfahrung möglichst bald betreten werde.

A. Allgemeine Grundsätze für die Gestaltung des gesamten Bildungswesens.

I. Der ausschließliche Träger der Schulaufsicht ist der Staat.

Diese Forderung ergiebt sich unmittelbar aus dem Begriff des modernen Staats. Wie der Rechtsstaat als wissenschaftliche und praktische Folgerung der französischen Revolution aus dem absoluten Staate hervorging, so entwickelte sich aus jenem wiederum der moderne Kulturstaat. Solange der Staat seiner Entstehung nach als das Ergebnis eines bloßen Vertrages aufgefaßt wurde, solange man von ihm nichts weiter erwartete und ihm keine andere Pflicht zuerkannte, als das Leben und die Thätigkeit seiner Angehörigen durch Rechtsschutz und durch Polizeimaßregeln vor unberechtigten Eingriffen zu schützen, war die höhere Auffassung, welche wir heute mit dem Begriff des Staates verbinden, von vorne herein ausgeschlossen. Aber die traurigen Folgen, welche der Grundsatz des laissez faire in allen Verhältnissen des politischen, sozialen und geistigen Lebens gezeitigt hat, führten ganz von selbst zu jener höheren Auffassung hin. Sie ist heute, abgesehen von den Vertretern einer absterbenden politischen Partei, allgemein anerkannt. Dazu hat das Vorgehen des ersten deutschen Kaisers, der sich in seiner berühmten Botschaft vom 17. November 1881 bewußt auf den Standpunkt des modernen Kulturstaates stellte, sowie die wachsende Not der sozialen Verhältnisse in gleicher Weise beigetragen. Heute ist uns der Staat nicht eine künstliche Schöpfung,

sondern die planvoll organisierte Gesellschaft selbst, eine Gesamtpersönlichkeit, welche das ganze Leben der Staatsangehörigen, die Summe aller Pflichten, Rechte und sittlichen Bestrebungen, welche in dem Leben des Einzelnen in die Erscheinung treten, in sich zusammenfaßt. Der Staat ist der höchste Träger alles idealen und sittlichen Strebens: er hat nicht nur die Staatsangehörigen zu schützen, er hat nicht nur dafür zu sorgen, daß jeder Einzelne innerhalb der gezogenen Rechtsgrenzen seinem Beruf, seiner Arbeit und seinen Neigungen ungehindert nachgehen könne, sondern ihm liegt im höchsten Sinne die Fürsorge für die Zukunft ob: er hat durch Verbesserung der gesellschaftlichen Lage seiner Angehörigen und durch die Hebung ihrer sittlichen und geistigen Bildung die nationalen und allgemein menschlichen Aufgaben des Volkes, das er in sich verkörpert, zu fördern. Sein Auftrag kommt gleich dem der Kirche von Gott, er ist die berechtigte und allein befähigte Organisation, in der sich das ideale und sittliche Streben der Menschheit zu verwirklichen hat.[1] Aus dieser Begriffsbestimmung folgt, daß der Staat die Leitung des gesamten Bildungswesens ebensowenig aus den Händen geben kann, wie er etwa innerhalb seiner Grenzen irgend eine andere militärische oder rechtliche Macht neben seiner eigenen dulden kann. Diese Berechtigung, der ausschließliche Träger des Bildungswesens zu sein, wird dem Staate namentlich von der katholischen Kirche bestritten. Es ist bemerkenswert, daß Zugeständnisse an die kirchliche Macht stets zu solchen Zeiten eingetreten sind, in denen persönliche Neigungen und Gemütsanlagen über den Staatsgedanken die Oberhand gewannen. Die seit der Reformation eingetretene Scheidung des deutschen Volkes in zwei christliche Bekenntnisse, welche schon Jakob Grimm als eine tiefe Schädigung unserer nationalen Entwickelung beklagt hat, stellt die leitenden Staatsmänner vor eine schwere Aufgabe. Es ist selbstverständlich, daß den verschiedenen Kirchen zur Ausübung ihrer kirchlichen Zwecke die möglichste Freiheit gelassen werden muß, es ist ebenso selbstverständlich, daß der Staat die Hilfe der kirchlichen Organe in der sittlichen Erziehung willkommen heißen muß, aber trotzdem sind dem Staate infolge seines eigenen Wesens gegenüber

[1] Man vergleiche die eingehende Erörterung des Begriffes des modernen Staates bei Wundt, Ethik S. 645—668.

den kirchlichen Ansprüchen Grenzen gezogen, die er unverrückbar festhalten muß, er hat daher sein unbedingtes Aufsichtsrecht unverbrüchlich zu wahren und sorgfältig darüber zu wachen, daß die sittliche Erziehung der Jugend seinen eigenen Kulturzwecken entspreche. Wenn daher der Kirche die Gestaltung des Religionsunterrichts, soweit er dogmatisch ist, als ein ihr zukommendes Recht überlassen werden muß, so hat der Staat seinerseits das Recht und die Pflicht, dafür zu sorgen, daß in den übrigen Unterrichtsfächern die allgemein menschliche und im engeren Sinne deutsche Auffassung des Sittengesetzes zum Ausdruck komme. — Aus dem Begriff der ausschließlichen Aufsicht des gesamten Bildungswesens ergiebt sich ferner, daß der Staat auch allen privaten Bildungsanstalten bestimmte allgemeine Grundsätze über die geistige und sittliche Erziehung vorschreiben muß. Die Privatschule hat insofern eine Berechtigung, als die größere Freiheit, welche ihr gegenüber den staatlichen und kommunalen Anstalten vergönnt ist, die Gelegenheit giebt, sich mehr individuell zu entwickeln und pädagogische Theorien, welche in den fest gefügten Formen der allgemein anerkannten Schulen noch nicht Aufnahme gefunden haben, einer praktischen Prüfung zu unterziehen. Vorteilhafter und fruchtbarer ist freilich, daß der Staat, wie es in neuester Zeit geschehen ist, eigene Versuchsanstalten gründet.

II. Die Organisation des allgemeinen Bildungswesens ist jeder Beeinflussung durch die politischen Parteien zu entziehen.

Das allgemeine Bildungswesen ist, wie nahezu alle übrigen Organisationen unseres staatlichen Lebens, mit den politischen Körpern eng verknüpft: die einzelnen Landtage haben nicht nur das Recht, die Geldmittel, welche für Erziehung und Unterricht flüssig gemacht werden sollen, zu bestimmen, sondern sie beeinflussen auch die innere Gestaltung des Bildungswesens in der Weise, daß die Grundsätze, auf denen Erziehung und Unterricht aufgebaut werden sollen, zum Gegenstand parlamentarischer Erörterungen gemacht werden. Wie die amtlichen Vertreter des Militärwesens sich über die Notwendigkeit und Zweckmäßigkeit militärischer Maßnahmen mit den verschiedenen Parteien im Reichstage auseinanderzusetzen haben, so sind auch die Unterrichtsminister der Einzelstaaten in allen ihren Anordnungen der Beurteilung der einzelnen Landtage

unterworfen, sie sind nach Sallwürks treffendem Ausdruck, „politische Kasuisten, die sich in unaufhörlichen Kompromissen und Konkordaten bewegen", und um die deutsche Bildung mit den politischen Parteien feilschen müssen.[1]) Diese Zustände beruhen auf einer abstrakten Auffassung des Konstitutionalismus, welche durch die neuere Entwickelung unserer politischen und sozialen Verhältnisse sich in ihrer ganzen Ungereimtheit offenbart hat. Wie auf allen übrigen Gebieten unseres öffentlichen Lebens zeigt sich auch hier, daß zahlreiche Einrichtungen politischen Charakters auf eine ideale Auffassung zugeschnitten sind, die der Wirklichkeit in keiner Weise entspricht. Bestände die Gesamtheit der Abgeordneten aus weisen Männern von umfassender Bildung, wäre in ihnen allen das Streben nach dem Ideal und das Staatsbewußtsein in so hohem Grade lebendig, daß sie in allen ihren Entschlüssen das Wohl des Ganzen über persönliche Neigungen und Parteirücksichten setzen würden, dann könnte sich in der That die Zusammenarbeit der Vertretungen der einzelnen Fächer mit dem Parlament höchst fruchtbringend gestalten. Aber die Erfahrung der jüngsten Geschichte hat gelehrt und lehrt es noch, daß diese Voraussetzungen in keiner Weise zutreffen.[2]) Unser Landtag hat eine Zusammensetzung, welche teils auf wirtschaftlichen, teils auf einseitig kirchlichen Interessen beruht, jede Maßregel der Regierung wird nicht mit Rücksicht auf das allgemeine Wohl, sondern zunächst immer nach Parteiinteressen beurteilt, und so entwickelt sich im einzelnen ein Markten und Feilschen um Sondervorteile, welches eine zielbewußte, einheitliche und dem Allgemeinwohl dienende Politik nicht aufkommen läßt. Dazu kommt, daß die Wahl zum Abgeordneten nicht von seiner Tüchtigkeit in diesem oder jenem Fache, noch von seiner Erfahrung, sondern von dem blöden Urteil der Majorität abhängt. So ist es denn Mode geworden, daß einzelne Abgeordnete, die sich zu Parteiführern aufgeschwungen haben, über alles und jedes reden, ohne irgend wie den Nachweis ihrer fachmännischen Befähigung erbracht zu haben. Daß man ein Paar Stiefel beim Schumacher und nicht beim

---

[1]) Vergl. E. von Sallwürk, Art und Bedeutung der kulturgemäßen Schulaufsicht. (Pädagogische Zeit- und Streitfragen, Heft 31). Gotha, E. Behrend 1893, S. 23.

[2]) Man denke an den Reichstagsbeschluß vom 23. März 1895.

Schneider bestellt, ist ganz selbstverständlich, aber in den Parlamenten erleben wir alle Tage, daß gegen eine so einfache Regel des zweckmäßigen Verfahrens verstoßen wird. Der Kriegsminister vertritt die einstimmige Ansicht der Fachleute, daß mit Rücksicht auf die Machtstellung des Reiches und in Erwartung der großen Ereignisse, welche sich in Ostasien vorbereiten, eine Vermehrung der Kreuzerflotte durchaus notwendig sei; darauf erhebt sich ein Abgeordneter, der zwar große Mundfertigkeit, aber nicht die geringste persönliche Kenntnis vom Seewesen, noch von militärischen Einrichtungen überhaupt besitzt, und weist in langatmiger Rede nach, daß das Bedürfnis, die Panzerkreuzer in der von der Regierung geforderten Ausdehnung zu vermehren, keineswegs vorhanden sei. Solche Vorkommnisse, die sich auf allen Gebieten des öffentlichen Lebens immer wiederholen, sind geeignet, dem Parlamentarismus, wie er jetzt ist, wenigstens bei allen Denkenden, jedes Ansehen zu nehmen. Ich glaube, daß die in solchen Zuständen zu Tage tretende Unnatur in nicht zu ferner Zeit zu einer gründlichen Umformung unseres politischen Lebens führen wird. Mit dieser Ansicht will ich, wohl gemerkt, keineswegs einer Rückkehr der absolutistischen Staatsform das Wort reden, denn es ist weder möglich noch vorteilhaft, abgestorbene politische und soziale Lebensformen künstlich wieder zu beleben. Ich wünsche im Gegenteil, daß der Grundsatz der Selbstverwaltung in noch höherem Grade als bisher durchgeführt werde, bin aber der Überzeugung, daß eine fruchtbare gemeinsame Arbeit zwischen Regierung und Volk nur dann zu ermöglichen ist, wenn der heute herrschende Allerweltsparlamentarismus durch eine zweckgemäße Vertretung der einzelnen Interessenten und Berufskreise ersetzt wird. Vertreter des Handelsstandes werden stets in der Lage sein, über Einrichtungen, Pflichten und Forderungen ihres eigenen Standes sachlich zu verhandeln, man wird ihnen aber kein begründetes Urteil zutrauen dürfen, wenn es sich beispielsweise um Fragen der Kunst, der Wissenschaft, des Bildungswesens oder der Gerichtsbarkeit handelt. So würde die gesamte Volksvertretung aus einer Anzahl von Fach- und Berufsgruppen bestehen, die für die Beurteilung ihrer eigenen Fach- und Berufsverhältnisse zuständig wären. Sache der Regierung wäre es dann, die einzelnen Forderungen gegeneinander abzuwägen und sie unter dem Gesichtspunkte des Gemeinwohls zu erfüllen, abzuweisen oder

miteinander in Einklang zu bringen. Im Sinne dieser Ausführungen muß verlangt werden, daß das allgemeine Bildungswesen dem Einfluß der politischen Parteien gänzlich entzogen und einer zweckmäßig gegliederten Bildungsvertretung übertragen werde, die durch ihre Zusammensetzung die Gewähr einer fachmännischen, den höchsten Gesichtspunkten gerecht werdenden Beurteilung bieten müßte (vergl. weiter unten Nr. V). Alle strittigen, das Bildungswesen betreffenden Fragen würden dann nicht mehr im Landtage, sondern in dieser Bildungsvertretung zur Erledigung kommen. Es ist selbstverständlich, daß dann auch bei Bewilligung der Kosten nach anderen Grundsätzen verfahren werden müßte. Es ist ein unerträglicher Zustand, daß der Vertreter des Unterrichtswesens in allen Geldfragen durchaus von seinem Kollegen im Finanzministerium abhängig ist, denn die Erfahrung hat gelehrt, daß Geldforderungen für ideale Zwecke nur zu oft hinter materiellen Bedürfnissen zurückstehen müssen. Den hohen Zwecken des Bildungswesens wäre am besten in der Weise gedient, daß eine bestimmte, nicht zu karg bemessene Summe für Erziehung, Unterricht, Wissenschaft und Kunst gesetzlich festgelegt werde, welche Summe dann, entsprechend der Vermehrung der Bevölkerung und den steigenden Bedürfnissen, wachsen müßte. Die hier geforderte Loslösung des Bildungswesens von jeder äußeren politischen Beeinflussung ist die Bedingung für seine gedeihliche Entwickelung; nur wenn diese Entwickelung in völliger Freiheit den höchsten idealen Zielen nachstreben kann, wird der Bildungsorganismus seiner hohen und schweren Aufgabe gerecht werden können.

III. Das allgemeine Bildungswesen stellt einen einheitlichen Organismus dar, welcher seinem Wesen nach gleichartig ist, aber sich nach Umfang und Vertiefung der verlangten Kenntnisse in verschiedene Stufen gliedert.

Die Umgestaltung des Schulwesens kann nur dann den Bedürfnissen unserer Zeit genügen, wenn sie nach sozialen Gesichtspunkten vollzogen wird. Die erste Bedingung für die gedeihliche Entwickelung des Staates und für die Erreichung der ihm obliegenden Kulturzwecke besteht in der geistigen Einheit des Volkscharakters und in dem starken Gefühl der Zusammengehörigkeit. Der Umstand, daß uns dieses Gefühl der geistigen Einheit und

Zusammengehörigkeit völlig verloren gegangen ist, verleiht der sozialen Frage einen überaus bedenklichen Charakter, denn wie soll ein Volk der zahlreichen äußeren und inneren Schwierigkeiten Herr werden, wenn seine Angehörigen sich weder in ihrer geistigen Auffassung noch in ihren Forderungen verstehen? Durch die Seele unseres Volkes geht ein Riß in doppelter Hinsicht. Dank der einseitigen Entwickelung unserer gelehrten Bildung, welche den Zusammenhang mit dem mütterlichen Schoße früh verlor und sich an den Überbleibseln eines fremden abgestorbenen Geisteslebens bereicherte, sind die Güter der Kunst, Wissenschaft und Litteratur zum Gemeingut des kleinen Kreises des Gebildeten geworden, während die große Menge ihnen verständnislos und nicht selten feindlich gegenübersteht. Dank der verhängnisvollen Trennung der höheren Schulen in humanistische und realistische Anstalten ist auch unter den Gebildeten eine verschiedene geistige Auffassung und Wertschätzung entstanden, der Art, daß den Anhängern der verschiedenen Richtungen jedes Verständnis für die Bedeutung des gegnerischen Bildungskreises abgeht. So scheint jede Versöhnung der vorhandenen Gegensätze ausgeschlossen. Die große Masse des Volkes steht den Gebildeten, den Vertretern der Kunst, Wissenschaft und Litteratur in neidvoller Feindschaft gegenüber, und die Gebildeten ihrerseits sind unfähig, sich aus den geistigen Widersprüchen, welche der wissenschaftliche Fortschritt unserer Tage gezeitigt hat, zu einer höheren Einheit des Denkens und Empfindens emporzuarbeiten (vergl. oben S. 37—38). Hier kann nur eine durchgreifende Umgestaltung des Erziehungswesens Rettung bringen, und eben deshalb gehört die Lösung der Schulfrage zu den vornehmsten Aufgaben einer wahrhaft nationalen und sozialen Politik. Zunächst muß die Kluft, welche zwischen dem Volksschulwesen und dem höheren Schulwesen zur Zeit besteht, in der Weise überbrückt werden, daß das gesamte Schulwesen zu einer organischen Einheit zusammengefaßt wird, deren Grundlage die allgemeine Volksschule, deren Spitze die Universität darstellt. Dazu ist nötig erstens die Einheit des Lehrplanes und zweitens die Einheit der Methode. Der Begriff der Einheit ist natürlich nicht so zu verstehen, daß auf sämtlichen Stufen des Bildungsorganismus die Auswahl und der Umfang der Unterrichtsfächer dieselben sein sollen, sondern es handelt sich hier um jene innere Einheit, welche das gesamte Wissen, das

den Inhalt der allgemeinen Bildung ausmacht, in allmählicher methodisch geordneter Entwickelung und Vertiefung auf die verschiedenen Schul- und Altersstufen verteilt. Denn die soziale Gerechtigkeit erfordert, daß auch dem Ärmsten unter der Voraussetzung genügender Begabung ermöglicht werde, sämtliche Bildungsstufen zu durchlaufen. Nach diesem Grundsatze sind zunächst die Vorschulen der Gymnasien und Realgymnasien zu beseitigen. Die Grundlage des gesamten Bildungsorganismus ist die allgemeine Volksschule, welche den Kindern aller Stände eine auf das Notwendigste beschränkte allgemeine Bildung übermittelt. An diese Unterstufe schließt sich in organischem Zusammenhange eine Mittelschule, und auf dieser baut sich, gleichfalls in organischem lückenlosem Fortschritt, die höhere Bildungsschule auf. Den Abschluß und den Gipfel des gesamten Bildungswesens stellt die Universität dar. Selbstverständlich müssen neben die allgemeine Bildungsschule die Fachschulen der verschiedenen Berufe treten. Der hier geschilderte Aufbau des Bildungswesens hat vorläufig eine ideale Bedeutung, weil die Berücksichtigung des altklassischen Sprachunterrichts, der heute noch als ein durchaus notwendiger Bestandteil des höheren Unterrichts gefordert wird, die einheitliche Verteilung des Bildungsstoffes sehr erschwert. Immerhin muß dieses ideale Ziel fest im Auge behalten werden. Hingegen ist die zweite Forderung, die Einheit der Methode auf allen Bildungsstufen ohne jede Schwierigkeit durchzuführen, es liegen sogar zahlreiche Anzeichen dafür vor, daß die naturgemäße Art des Unterrichts in kurzer Zeit auch die höheren Schulen erobern werde. Jene von zahlreichen Gymnasialpädagogen vertretene Behauptung, der Unterricht auf der höheren Schule müsse im Gegensatz zu dem Volksschulunterricht „wissenschaftlich" gehandhabt werden, beruht auf einer unrichtigen Auffassung des Begriffs der Wissenschaft und auf einer groben Verkennung der psychologischen Bedingungen des Lernens. Der Quintaner ist nicht anders geartet wie der gleichaltrige Volksschüler, d. h. beide sind gleich wenig befähigt, einen abstrakten Unterrichtsstoff zu erfassen. Unentwickelte Menschen müssen daher, ganz gleichgültig, aus welchem Lebenskreise sie stammen oder auf welcher Schule sie sind, nach demselben Lehrverfahren unterrichtet werden, und dieses Lehrverfahren besteht eben in jener auf Anschauung begründeten, entwickelnden und verknüpfenden Methode, welche in der

Volksschule ihre Ausbildung erfahren hat. Diese Methode ist in der Volksschule, in den Mittelklassen und selbst in der Prima der höheren Schulen überall da anzuwenden, wo es sich um die Erwerbung neuen Wissens handelt.

Die oben geforderte Einheit des gesamten Bildungswesens muß auch bei der Gestaltung des höheren Schulwesens in der Weise zum Ausdruck kommen, daß die verhängnisvolle Gabelung in einen humanistischen und einen realistischen Zweig beseitigt werde. Aus gewichtigen nationalen, wissenschaftlichen und sittlichen Gründen kann die höhere deutsche Schule der Zukunft nur eine Einheitsschule sein. Dabei ist eine Gabelung auf den beiden obersten Klassen immerhin zuzugeben, die Einheit soll nur für jene Unterrichtsfächer verlangt werden, welche als wesentliche Bestandteile einer deutschen und modernen Bildung angesehen werden müssen. Diese Fächer sind das Deutsche und die Naturwissenschaften. Eine weitgehende Vertiefung in beide Wissensgebiete ist ganz unerläßlich für Jünglinge, welche dereinst als Männer auf der Höhe der Bildung stehen und den schwierigen Aufgaben des heutigen Lebens gewachsen sein wollen. Ein heutiger Gymnasiast ist bei seiner kümmerlichen Kenntnis des deutschen und modernen Kulturlebens einfach unfähig, unsere heutigen geistigen, politischen und sozialen Verhältnisse und die großen dringenden Aufgaben der Gegenwart und nächsten Zukunft zu begreifen, und ebenso fehlt den Männern mit realistischer Bildung jene vertiefte geschichtliche Auffassung, die als ein notwendiger Bestandteil der allgemeinen Bildung angesehen werden muß. Die klägliche Zerrissenheit unseres geistigen Lebens spricht besser als alle Beweise für die Notwendigkeit der höheren Einheitsschule.

Wenn die leitenden Männer unseres Volkes den aufrichtigen Wunsch haben, die Volksmassen, welche heute den höher stehenden Kreisen völlig entfremdet sind, zur Mitarbeit an den geistigen und sittlichen Aufgaben der Nation heranzuziehen, so muß abgesehen von der oben besprochenen gleichartigen Gestaltung des gesamten Bildungswesens, den Besitzlosen auch äußerlich die Möglichkeit gegeben werden, wenigstens ihren Kindern eine höhere Bildung zu verschaffen. Heute sind die unverhältnismäßig hohen Kosten, welche mit dem Besuche der höheren Schulen verknüpft sind, für die ärmeren Volksklassen ein unübersteigliches Hindernis, ihren Kindern

eine höhere Bildung zu beschaffen: diese sind, wie die Verhältnisse heute liegen, von dem Genuß der geistigen und idealen Güter thatsächlich ausgeschlossen. Die soziale Gerechtigkeit erfordert, daß der Besuch der höheren Schulen nicht länger ein Vorrecht der begüterten Klassen bleibe, sondern, daß auch dem Ärmsten, falls er hervorragende Begabung und treuen Fleiß zeigt, die Erwerbung der höchsten Bildung ermöglicht werde. Da die geistige Entwickelung wesentlich durch die Lebensverhältnisse und die Erziehung in der Familie beeinflußt wird, so wird immer nur der kleine Bruchteil der hervorragend Begabten diese natürlichen Hindernisse überwinden und sich aus den unteren Volkskreisen zu einer höheren sozialen Stufe emporschwingen, aber diesem Bruchteil wenigstens müssen die Wege, die zur höheren Bildung führen, geebnet werden. Es empfiehlt sich aus rechtlichen und sittlichen Gründen nicht, das Schulgeld für die gesamte Bildungsschule aufzuheben, denn jeder Bürger hat die Pflicht, für die an die staatliche Organisation des Schulwesens geknüpften Vorteile ein Entgelt zu leisten. Besser wäre es, wenn der Schulgeldbeitrag für den Besuch der ganzen Bildungsschule in den unteren Steuerstufen gänzlich aufgehoben würde, während die steuerkräftigen Kreise gemäß der Höhe ihres Einkommens ein verhältnismäßig wachsendes Schulgeld erlegen müssen. So würde auch der Ärmste, wenn er Fleiß und Begabung zeigt, die ganze Schule kostenlos durchlaufen, während zugleich der Ausfall an Schulgeld durch die entsprechend höheren Beiträge der Begüterten und Reichen gedeckt werden würde.[1])

IV. Das Berechtigungswesen ist in der Weise zu ordnen, daß die Berechtigungen für den Dienst in Staat

---

[1]) Es ist bereits ein praktischer Versuch in dieser Richtung im Werke. Nach einer Mitteilung der Berliner „Täglichen Rundschau" vom 1. Dezember 1894 wurde in der Stadtverordneten-Versammlung in Barmen bei Festsetzung des Schulgeldes für die höheren Knabenschulen der Vorschlag gemacht, die leistungsfähigeren Steuerzahler stärker heranzuziehen und die Schulgeldsätze progressiv nach dem Einkommen zu regeln. Es sollen gezahlt werden bei 2100 M. Einkommen 80 M. Schulgeld, bei 4200 M. Einkommen 100 M., bei 8000 M. Einkommen 120 M., bei 12500 M. Einkommen 150 M., bei 15500 M. Einkommen 180 M., bei 20500 M. Einkommen 210 M. und bei einem Einkommen darüber 250 M. Der Vorschlag war in einen Antrag formuliert, der mit 16 gegen 14 Stimmen angenommen wurde.

und Gemeinde an die Erreichung bestimmter Stufen der einheitlichen Bildungsschule geknüpft sind.

Wie die verschiedenen Bildungsbedürfnisse in der geschichtlichen Entwickelung unseres Schulwesens zu verschiedenartigen Schulorganisationen geführt haben, so hat sich auch die Ordnung des Berechtigungswesens in äußerst mannigfaltiger Weise entwickelt Es ist ja wohl unter unseren heutigen verwickelten Kulturverhältnissen notwendig, daß die Zulassung zu den verschiedenen Berufen nicht an den praktischen Beweis der Befähigung und Tüchtigkeit, sondern an die Beibringung von Zeugnissen geknüpft ist. Aber die Erfahrung hat gelehrt, daß das Berechtigungswesen die sichere, auf vertiefter Arbeit beruhende Erwerbung von Kenntnissen schädigend beeinflußt: die Schüler verlieren nur zu leicht das Verständnis dafür, daß sie um ihrer eigenen Ausbildung willen arbeiten sollten; in der Schule wird viel zu sehr auf die Bestehung der Prüfungen und auf den Besitz von Zeugnissen hingearbeitet. Daraus erklärt sich auch der Zudrang zu den Gymnasien, trotz der Unzulänglichkeit der von ihnen übermittelten Bildung, denn das Gymnasium ist die einzige Schule, welche sämtliche Berechtigungen erteilt. Die Einheit des höheren Schulwesens, welche oben (S. 188) als ein ideales Ziel hingestellt wurde, wird auch die Vereinfachung des Berechtigungswesens nach sich ziehen. Diese Vereinfachung muß auf dem Grundsatz beruhen, daß die Erteilung von Berechtigungen einheitlich an den erfolgreichen Besuch der fünften, siebenten und neunten Klasse geknüpft wird.[1]) Ferner ist es, um den ruhigen Gang der Schularbeit sicher zu stellen, durchaus wünschenswert, innerhalb der Schule jedes Examen zu beseitigen. Die Lehrer können nach jahrelangem Verkehr mit den Schülern den Charakter, den Grad der allgemeinen Bildung und die Kenntnisse der letzteren besser beurteilen, als das ein außerhalb der Schule stehender Regierungskommissar vermag. Wie erwähnt, wird die völlige Regelung des Berechtigungswesens erst von einer späteren Zukunft erwartet werden können, aber ich halte es für dringend notwendig, daß eine wichtige Änderung auf diesem Gebiete schon in der nächsten Zeit durchgeführt werden müsse. Die seit 1892 eingefügte so=

---

[1]) Vergl. K. Wald=Meyer, Die moderne Berechtigungsjagd auf unseren höheren Schulen. Ernste pädagogisch=militärische Bedenken. Hannover, Goedel 1885.

genannte Sekundaprüfung ist zu beseitigen. Denn durch sie wird jenes für den ruhigen Kenntniserwerb so ungemein verderbliche Abhasten und Einpauken, welches bisher nur den Unterricht in der Prima schädigte, nun noch an eine zweite Stelle verlegt. Am besten wäre es, wenn die Berechtigung zum einjährig Freiwilligen ganz von dem Schulwesen abgelöst und zu einer inneren Angelegenheit der Militärbehörden gemacht werden würde. Wenn aber die Schule mit der Erteilung dieser Berechtigung belastet bleiben soll, so hebe man wenigstens das Examen auf und begnüge sich mit einem im einzelnen begründeten Urteil der Lehrer.

V. Die Leitung des allgemeinen Bildungswesens wird einer umfassenden Organisation anvertraut, welche unter der Oberhoheit des Staates und unter der leitenden Mitarbeit von staatlich angestellten Beamten auf dem Grundsatze der Selbstverwaltung aufgebaut ist.

Wie bereits oben bei der Erörterung der äußeren Gestaltung des allgemeinen Bildungswesens gefordert wurde, daß diese Gestaltung sich nach den höchsten sozialen Gesichtspunkten vollziehen müsse, so muß auch hier verlangt werden, daß der soziale Standpunkt bei der inneren Verwaltung des allgemeinen Bildungswesens zum Ausdruck komme. Die unübersteigliche Schranke welche unter den heutigen Verhältnissen einerseits Schule und Volk, andererseits höhere Schule und Volksschule von einander trennt, muß zu Gunsten des sozialen Ausgleiches beseitigt werden. Unser heutiges Schulwesen hat zu viel bureaukratischen Geist, es steht weder mit der Familie noch mit den übrigen Lebenskreisen des Volkes in dem rechten Zusammenhang. Es ist daher die Verwaltung des Schulwesens auf den Grundsatz der Selbstverwaltung zu stellen, in der Weise, daß die Familien, die Gemeinden und die Vertreter der Kirchen an der Verwaltungsarbeit des Schulwesens zu beteiligen sind, der Lehrerwelt aber eine ihren Fachkenntnissen und ihrer Erfahrung entsprechender Einfluß auf die pädagogischen Angelegenheiten eingeräumt wird. Von größter Wichtigkeit ist zunächst die Auswahl der höheren Verwaltungsbeamten des Schulwesens. In unserem deutschen Vaterlande gilt im allgemeinen der richtige Grundsatz, daß die höchsten Stellen in den verschiedenen Verwaltungszweigen durch Fachleute besetzt werden. Wir werden es wohl

kaum erleben, daß ein Jurist zum Kriegsminister, und ein Theologe zum Justizminister ernannt werden wird. Nur für das Schulfach wird dieser Grundsatz außer Acht gelassen. Der höchste Beamte des Unterrichtswesens ist seiner Vorbildung und Amtserfahrung nach Jurist, er ist auch außerdem Kultusminister und ist endlich noch für die Medizinalangelegenheiten verantwortlich. Hier hat sich aus den Zeiten Kleinpreußens eine Organisation in unsere modernen Verhältnisse hinüber gerettet, welche weder den gewaltig gewachsenen Arbeiten der drei Lebensgebiete, noch den heutigen geistigen Anforderungen entspricht. Unsere bisherigen Kultusminister haben mit bemerkenswertem Geschick und mit der bei einem preußischen Beamten selbstverständlichen Sorgfalt die ungeheure, ihnen aufgebürdete Arbeitslast zu bewältigen gesucht, aber ich glaube, daß keiner der Männer, welche in den letzten zwanzig Jahren jenes dornenvolle Amt übernommen haben, sich vor seinem eigenen Urteil die schweren Übelstände verhehlt hat, welche aus der fehlerhaften Organisation seines Ministeriums notwendig entspringen müssen. Die Arbeitskraft eines solchen Ministers wird von drei Gebieten in Anspruch genommen, deren jedes für sich betrachtet die volle Leistungsfähigkeit des Fachmannes und die Einsetzung seiner ganzen Persönlichkeit erfordert. So muß die Kraft selbst des besten Mannes erlahmen, sobald es sich um die Beurteilung solcher inneren Verhältnisse im Schul-, Kirchen- und Medizinalwesen handelt, welche fachmännische Erfahrung und Kenntnis der Einzelheiten voraussetzen. Sollte deshalb die Neugestaltung unseres Bildungswesens im Sinne unserer heutigen geistigen Auffassung und mit Berücksichtigung unserer modernen Bedürfnisse zur Verwirklichung kommen, so wird man zu allererst an die Erfüllung der beiden Forderungen denken müssen, daß erstens das Bildungswesen vom Kirchen- und Medizinalwesen getrennt und zu einem selbständigen Organismus im staatlichen Leben erhoben werde, und daß zweitens die Verwaltung dieses Bildungswesens einem fachmännisch vorgebildeten, wissenschaftlich und praktisch bewährten Staatsbeamten unterstellt werde. Wie die Verwaltung des Bildungswesens in allen Teilen zu organisieren sei, ist eine schwierige Frage, welche sorgfältig erwogen sein will und zu ihrer Lösung eingehender Vorbereitungen bedarf. In der darüber vorhandenen Litteratur ragen unter allen Versuchen, welche das Problem in umfassender Weise

behandeln, die Arbeiten von Dörpfeld und Sallwürk als solche hervor, welche bei dem Versuche einer praktischen Gestaltung vor allen andern in Betracht kommen dürften. Indem ich auf die Schriften des trefflichen jüngst verstorbenen Dörpfeld verweise,[1]) trete ich den Vorschlägen des badischen Oberschulrats E. von Sallwürk aus dem Grunde bei, weil ich der Überzeugung bin, daß in ihnen der Gedanke des sozialen Ausgleiches und der Heranziehung größerer Volkskreise zur Mitarbeit am allgemeinen Bildungswesen am besten verwirklicht sind. Sallwürk hat seine Gedanken über die Organisation der Schulverwaltung in einer kleinen Schrift niedergelegt, welche den Titel trägt: Art und Bedeutung einer kulturgemäßen Schulaufsicht.[2]) Seine Vorschläge sind folgende: Das ganze Unterrichtssystem ist auf zwei Instanzen aufzubauen. Die eine soll eine Vertretung der interessierten Kreise darstellen: sie hat ihren Auftrag aus dem Volke. Die andere vertritt die Verwaltung des als Kulturgenossenschaft aufgefaßten Staates; ihr Auftrag kommt von der Staatsregierung. Die simultanen Volksschulen stehen unter einem Ortsschulrat, dessen Vorstand kein Laie sein darf. Der Ortsschulrat ist eine Interessenvertretung, die sich aus drei Teilen zusammensetzt. Diese bestehen aus den Vertretern der Gemeinde, der Väter, welche nicht Mitglieder der Gemeindekollegien sind und der Lehrerschaft jeder Schule. Der Ortsschulrat wählt aus den ihm zugehörenden Vätern, die nicht zugleich Gemeindevertreter oder Lehrer sind, für jede Schule einen Schulpfleger, der die Schule gegenüber der Gemeinde und in äußeren Angelegenheiten zu vertreten hat. Die sämtlichen Volksschulen eines Bezirkes oder Kreises beaufsichtigt ein staatlich bestellter Schulbeamter, der Bezirks- oder Kreisschulaufseher heißen mag. Die höheren Schulen sind in das ganze Bildungswesen des Staates in einheitlicher Art und in einer gewissen Stufenfolge einzugliedern. Als Interessenvertretung ist ein Kreisschultag zu berufen. (Für preußische Verhältnisse ein Provinzialschultag.) Er setzt sich in ähnlicher Weise wie der Ortsschultag aus drei Teilen zusammen. Den Vorsitz führt

---

[1]) F. W. Dörpfeld. Das Fundamentstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung. Hilchenbach, L. Wiegand. 1892.

[2]) Erschienen 1893 als 31. Heft der „Pädagogischen Zeit- und Streitfragen" (VI. Band, 1. Heft) herausgegeben von J. Meyer. Gotha, Behrend.

ein Beamter der Kreisregierung. Vertreter des Volksschulwesens gehören dem Kreisschultag an; denn „es ist durchaus notwendig, daß die höheren Schulen wieder Fühlung erhalten mit den Elementarschulen, damit nicht die viele wertvolle Arbeit, welche diese auf dem Gebiet der Didaktik geleistet haben, für jene ganz verloren gehe.“ Die pädagogische Beaufsichtigung der höheren Schulen übt der Staat durch Beamte, die aus der Lehrerschaft auszuwählen sind. Die höchste Instanz ist der Landesschultag. Auch er setzt sich aus drei Teilen zusammen: einer Anzahl von Abgeordneten der landesständischen Vertretung, den gewählten Vertretern der Hochschulen und der Kreisschultage, und einigen von der obersten Schulbehörde bestellten Schulbeamten. Die staatliche Beaufsichtigung wird, wie bereits erwähnt, von einem Ministerium des Unterrichts ausgeübt, das vielleicht zweckmäßiger als das Ministerium der öffentlichen Bildung zu bezeichnen wäre.

B. Die höhere Schule.

Die Forderungen, welche vom deutschen und modernen Standpunkt bei der Neuordnung des höheren Schulwesens aufgestellt werden müssen, sind zum großen Teil bereits in den einzelnen Kapiteln des ersten Buches erörtert worden. Sie folgen hier noch einmal im systematischen Zusammenhange, wobei die nötigen Ergänzungen hinzugefügt werden.

I. Das Ziel der höheren Schule und die Art der durch sie vermittelten allgemeinen Bildung.

1. Das Ziel der höheren Schule ist, ihren Zöglingen jene allgemeine Bildung auf den Lebensweg mitzugeben, welche sie befähigt, an den großen Aufgaben ihres Volkes und der gesamten Menschheit, sowie an den besonderen Aufgaben der einzelnen Wissenschaften, erfolgreich mitzuarbeiten. Die höhere Schule ist eine Schule allgemeiner Bildung, nicht eine Fachschule.

2. Die allgemeine Bildung besteht äußerlich in der Aneignung eines bestimmten Maßes von Kenntnissen, innerlich in der gleichmäßigen Ausbildung der seelischen Anlagen mit Rücksicht auf das wissenschaftliche Erkennen,

auf das sittlich religiöse Fühlen, Urteilen und Handeln, auf das ästhetische Empfinden.

Neben die seelische Ausbildung tritt als gleichberechtigt, wenn auch nicht als gleichwertig die Schulung der Körperkräfte und der körperlichen Fähigkeiten.

a) Als Mittelpunkt der für die allgemeine Bildung zu fordernden Kenntnisse ist für die deutsche Schule der Gegenwart zu betrachten: erstens das eingehende Wissen von der deutschen Kultur, Sprache und Litteratur in ihrer geschichtlichen Entwickelung und gegenwärtigen Gestaltung, und zweitens die gründliche Vertiefung in die gesamten Zweige der Naturwissenschaft mit besonderer Rücksicht auf die Stellung und Leistung der letzteren im Leben unseres Volkes wie der gesamten Menschheit.

Das Kulturleben anderer Völker der Vergangenheit und Gegenwart wird auf der höheren Schule nur insoweit behandelt, als es für das Verständnis der deutschen Kultur notwendig ist.

Insbesondere hört das Studium der antiken Kultur auf, Selbstzweck des höheren Unterrichts zu sein: seine Art und sein Umfang werden durch die Bedürfnisse der deutsch modernen Bildung, d. h. lediglich durch den geschichtlichen Gesichtspunkt bestimmt.

b) Die allgemeine Bildung nach ihren inneren Forderungen ist zu erreichen:

α) mit Rücksicht auf die wissenschaftliche Erkenntnis durch die Ausbildung der Fähigkeit im logischen Denken.

Diese Fähigkeit ist auszubilden:

durch ein entwickelndes, auf der Anwendung der dialogischen Unterrichtsform beruhendes Verfahren,

durch das mathematische Schließen,

durch das Studium der Induktion und der Methoden der naturwissenschaftlichen Forschung,

durch das eingehende Studium der sprachgeformten Allgemeinbegriffe, wesentlich im deutschen Unterricht.

β) mit Rücksicht auf die Ausbildung des sittlich religiösen Fühlens, Urteilens und Handelns.

Diese Ausbildung ist zu erreichen:

durch die Umformung unserer politischen und sozialen Verhältnisse im christlichen und sozialen Sinne,

durch die Anbahnung eines vertrauten Verhältnisses zwischen Schule und Familie zu dem Zwecke gemeinschaftlicher Erziehungsarbeit,

durch die enge Verknüpfung des gesamten Unterrichts mit den Fragen und Aufgaben des modernen Lebens,

durch die Einführung eines auf der psychologischen Kenntnis der Kindesnatur beruhenden Erziehungs- und Unterrichtssystems in die Schule,

durch die Umformung des bestehenden Religionsunterrichts im Sinne größerer Vertiefung und Anschaulichkeit unter Hervorhebung der allgemein christlichen Gedanken, sowie unter Beschränkung der abstrakt-dogmatischen Erörterung,

durch die Einführung eines besonderen Unterrichts in der praktischen Moral.

γ) mit Rücksicht auf die Ausbildung des ästhetischen Empfindens.

Diese Ausbildung ist zu erreichen:

durch eine strenge, die Tugenden der Reinlichkeit, der Ordnung und der Mäßigkeit fördernde Zucht im Schulleben, sowie durch die Pflege der körperlichen Übungen und des Handfertigkeitsunterrichts,

durch die Betonung des ästhetischen Gesichtspunktes in dem naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterricht,

durch die geschichtliche und ästhetische Sprachbetrachtung, wesentlich im deutschen Unterricht,

durch die ästhetische Betrachtung der litterarischen Kunstwerke, wesentlich der deutschen Litteratur,

durch die vertiefte Erörterung und Betrachtung von Meisterwerken der Baukunst, der bildenden Kunst und der Malerei. Bedingung hierfür ist die Einführung des verbindlichen Zeichenunterrichts in alle Schulklassen und seine Gleichstellung in der Beurteilung mit den übrigen Fächern.

II. Organisatorische und methodische Forderungen.

1. Lehrplan und Stoffverteilung müssen den psychologischen Bedingungen der geistigen Entwickelung entsprechen.

Deshalb ist zu fordern:

a) die Beschränkung der Gesamtstundenzahl im Sinne der Herbeiführung eines richtigen Verhältnisses zwischen geistiger Thätigkeit und Erholung.

Der gewaltige Umfang des Wissens, welcher der höheren Schule dank unseren mannigfaltigen Kulturverhältnissen zur Verarbeitung vorliegt, bedingt zunächst, ganz abgesehen von inneren Schwierigkeiten, die Ansetzung einer Stundenzahl, welche der geistigen Leistungsfähigkeit der Jugend, sowie der Lehrer zu viel zumutet. Unser heutiges Schulwesen krankt an einer Überbürdung der Lehrer und der Schüler, welche mit Rücksicht auf die gesunde Entwickelung unsers Volkes nicht länger geduldet werden darf. Erst neuere medizinische und psychologische Forschungen haben es möglich gemacht, den vollen Umfang dieses Übels klar zu erkennen. Durch die verdienstvollen Arbeiten hervorragender Gelehrter[1]) ist festgestellt worden, daß die gesetzlich geforderte Zahl der Unterrichtsstunden die geistige Leistungs- und Arbeitsfähigkeit bei weitem übersteigt. Es wird doch vorausgesetzt, daß der Lehrer mit Einsetzung seiner ganzen Persönlichkeit und mit der vollen Anspannung seiner geistigen Kräfte arbeite, ebenso wie von dem Schüler die gleiche Aufmerksamkeit für alle Unterrichtsfächer verlangt wird. Die äußerste Grenze, bis zu welcher man aus psychologischen Gründen

[1]) Bereits Johann Peter Frank bespricht in seinem im Jahre 1780 erschienenen Werke: System einer vollständigen medizinischen Polizey, die Ueberbürdung der Schuljugend. Ihm folgten Männer wie Schreber, Guillaume, Diesterweg und Lorinser, dessen Aufsehen erregende Schrift: zum Schutze der Gesundheit in den Schulen, in den dreißiger Jahren die allgemeine Aufmerksamkeit auf die wichtige Frage lenkte. Von neueren Schriften, welche auf exakter physiologischer und psychologischer Untersuchung fußen, sind namentlich zu nennen: Th. Altschul, die Frage der Ueberbürdung unserer Schuljugend vom ärztlichen Standpunkte, Wien, Perles, 1894; Burgerstein, die Arbeitskurve einer Arbeitsstunde. Sonderabdruck aus der Zeitschr. für Schul-Gesundheitspflege 1891; J. Dollinger und W. Suppan, Ueber die körperliche Erziehung der Jugend, Stuttgart, Enke S. 40—63; W. Erb, Ueber die wachsende Nervosität unserer Zeit, Heidelberg, Köster 1893. Höpfner, Ueber

hinaufgehen darf, ist für Knaben bis zum zwölften Lebensjahre eine tägliche Arbeitszeit von drei Stunden, für ältere Schüler eine solche von vier Stunden, beides aber nur unter der Voraussetzung daß zwischen die einzelnen Stunden längere Pausen fallen, und daß ein bestimmter Wechsel in den verschiedenen Arten der geistigen Thätigkeit eintrete. Bei der heutigen Schulorganisation wird diese Grenze weit überschritten, die notwendige Folge ist daher, daß die gemißhandelte Natur der Kinder sich durch Unaufmerksamkeit und durch Versagen der Denkfähigkeit rächt. Die Anspannung der Aufmerksamkeit dauert viel zu lange, und die Erholungszeiten sind viel zu kurz; daher befindet sich der Schüler, nach Kraepelins Ausdruck, abgesehen vom ersten Teil der ersten Stunde, dauernd in einer Ermüdungsnarkose, welche ihn unfähig macht, seine natürlichen Kräfte zur Erfassung des Unterrichtsstoffes auszunutzen. Aber auch der Lehrer ist nicht imstande, mehr als drei Stunden mit voller geistiger Anspannung zu geben; sind ihm vier oder gar fünf Stunden hintereinander aufgebürdet, so ist er genötigt, in einzelnen Stunden durch Beschäftigung der Schüler mit schriftlichen Arbeiten, oder durch eine weniger anspannende Erteilung des Unterrichts sich die durchaus nötige Erholung zu schaffen. So widersinnig es klingt, Unaufmerksamkeit und geistig langweilige Lehrer, sind bei der heutigen Ausdehnung des Unterrichts geradezu eine Notwendigkeit.[1]) Hier muß unter allen Umständen eine Änderung eintreten. Da es kaum angeht, die verschiedenen Forderungen der heutigen Unterrichtsfächer zum Schaden der allgemeinen Bildung herabzusetzen, so müssen andere Mittel angewendet werden. Am vorteilhaf-

---

die geistige Ermüdung von Schulkindern, Zeitschr. für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane, Band VI, 1 und 2, 1893 S. 191. Axel Key, Schulhygienische Untersuchungen, in deutscher Bearbeitung herausg. von L. Burgerstein, Hamburg, Voß; E. Kraepelin, Ueber geistige Arbeit, Jena, Fischer, 1894; Löwenthal, Grundzüge einer Hygiene des Unterrichts, Wiesbaden, Bergmann, 1887; Nesteroff, die moderne Schule und die Gesundheit in der Zeitschr. für Schul-Gesundheitspflege 1890, Nr. 6; Oehrn, Experimentelle Studien zur Individualpsychologie, Dissertation, Dorpat 1889; Franz Pöller, Experimentalbeiträge zur Myopiehygiene, Sonderabdruck aus dem Archiv für Hygiene 1891, München, Oldenburg; Sikorsky, Sur les effets de la lassitude provoquée par les travaux intellectuels chez les enfants de l'âge scolaire. Annales d'hygiène publique 1879 II, p. 458.

[1]) Kraepelin, Ueber geistige Arbeit S. 17.

testen erscheint mir die Durchführung des sogenannten Dreiviertelstundensystems unter gleichzeitiger Vermehrung und zweckmäßiger Verteilung der Pausen. Durch die Anwendung dieses Mittels kommen alle Unterrichtsfächer zu ihrem Recht, während die gesamte, auf den Unterricht verwendete Zeit um einen beträchtlichen Bruchteil vermindert wird. Unter Voraussetzung der weiter unten (im Lehrplane) angesetzten Stundenzahl für die einzelnen Klassen, würde sich das Verhältnis zwischen der theoretischen und der thatsächlich eingehaltenen Unterrichtszeit folgendermaßen stellen:

Klassen.	VI	V	IV	IIIB	IIIA	IIB	IIA	IB	IA
theoretische Unterrichtszeit:	22	26	26	30	30	30	32	32	32
wirkliche Unterrichtszeit:	16,5	19,75	19,75	22,5	22,5	22,5	24	24	24

Zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden müssen, entsprechend den psychologischen Feststellungen über die Ermüdungsgrenze, längere Erholungspausen eintreten, welche in der Weise zu ordnen sind, daß der Unterricht nach der ersten Stunde 10 Minuten, nach der dritten Stunde 15 Minuten und nach der zweiten und vierten Stunde je 20 Minuten aussetzen muß. Dann würde, unter der Voraussetzung von fünf Unterrichtsstunden, deren jede 45 Minuten dauert, die gesamte in der Schule verbrachte Zeit von 8 Uhr bis 12 Uhr 50 Minuten dauern und somit 4 Stunden 50 Minuten betragen. Die großen Pausen von 20 Minuten können zu leichten Erholungsspielen verwendet werden. — Die hier vorgeschlagene Einteilung hat gegenüber der jetzt bestehenden den großen Vorteil, daß die geistige Leistungsfähigkeit der Schüler und der Lehrer nicht über die zulässige Grenze angestrengt wird, und daß es daher möglich ist, jede Stunde bis auf die letzte Minute wirklich auszunutzen.

b) Eine den Forderungen der Psychologie entsprechende Verteilung auf die verschiedenen Altersstufen und Klassen. Dementsprechend liegt der Schwerpunkt des Unterrichts auf der Unterstufe (VI—IV) bei dem Fache, welches die Grundlage jedes höhern Wissens ist und welches

allein die volle Durchführung eines anschaulichen Unterrichts ermöglicht, der Naturwissenschaft, die ihrerseits, zum Zwecke der sprachlichen Ausbildung, mit dem Unterricht in der Muttersprache in enge Verbindung zu setzen ist.

Das Studium der abstrakten Fächer, insbesondere das Betreiben fremder Sprachen, beginnt erst auf der Mittelstufe[1]) und erlangt seine volle Bedeutung erst auf der Oberstufe.

2. Die Konzentration des gesamten Unterrichtsstoffes ist in höherem Grade als bisher durchzuführen:

Konzentration nennen wir jene Thätigkeit des Unterrichts, welche die gleichen (gleichartigen) und die konträren Vorstellungen aus den verschiedenen Unterrichtsfächern aufsucht und sie durch Vergleichung und Gegenüberstellung mit einander verknüpft. Die Konzentration ist daher die bewußte methodische Anwendung des Assoziationsgesetzes der Gleichheit oder des Gegensatzes. Sie fördert in hohem Grade die judiziöse Verknüpfung der Vorstellungen. Es soll nicht geleugnet werden, daß die Forderung der Konzentration in neuerer Zeit auf unseren höheren Schulen eine gewisse Berücksichtigung gefunden hat, aber an ihrer vollen Durchführung fehlt noch recht viel. Die altsprachlichen Fächer sind zu dem Deutschen und zu der Geschichte in fruchtbare Beziehungen gesetzt, man beginnt auch bereits hier und da, die mathematischen Gesetze auf physikalische, chemische und astronomische Erscheinungen anzuwenden, aber das sind alles erst Anfänge, welche die großen Vorteile einer zielbewußten Konzentration des Unterrichtsstoffes noch nicht recht zum Ausdruck kommen lassen. Noch steht die mathematisch-naturwissenschaftliche Gruppe zur sprachlich-historischen, wie zum deutschen Unterricht außerhalb jeder Beziehung, und die sittlich-religiöse Ausbildung, die zur Zeit wesentlich auf dem Religionsunterricht

---

[1]) Diese Forderung hat unter den heutigen Verhältnissen ideale Bedeutung. Denn da es nicht angänglich erscheint, die vier fremden Sprachen, welche für die nächste Zukunft noch als unerläßliche Bestandteile der allgemeinen Bildung gelten müssen, allein auf die Mittel- und Oberstufe zu verlegen, so muß das Französische bereits im zweiten und dritten Jahre der Unterstufe betrieben werden. Aber eben deshalb ist zu fordern, daß die anschauliche (induktive) Lehrmethode im fremdsprachlichen Anfangsunterricht streng durchgeführt werde.

beruht, verharrt noch immer bei einer abstrakten Methode und spinnt keine Fäden hinüber zu den übrigen Wissensgebieten. Wie der Gedanke einer durchgeführten Konzentration zu verwirklichen ist, wird im letzten Abschnitte dieses Werkes eingehend dargelegt werden; hier sei nur darauf aufmerksam gemacht, daß eine durchgeführte Verknüpfung des gesamten Wissensstoffes nur dann zu erreichen ist, wenn die gesamte Thätigkeit des Unterrichts der zusammenfassenden Betrachtung umfassender Allgemeinbegriffe sittlich religiösen, wissenschaftlichen, ästhetischen und wirtschaftlichen Charakters gewidmet ist. Denn die Verarbeitung solcher Allgemeinbegriffe auf den oberen Klassen beruht auf einem methodischen Verfahren, welches seinen Stoff aus sämtlichen Schulfächern entnimmt und die Verknüpfung der verschiedenen Wissensgebiete bis in alle Einzelheiten durchführt.

3. Das jetzt bestehende Fachlehrersystem ist, so weit es irgend möglich ist, durch das Klassenlehrersystem zu ersetzen, wobei dafür gesorgt werden muß, daß derselbe Lehrer denselben Schülerjahrgang wenigstens durch die drei Klassen einer jeden Unterrichtsstufe hindurchführt.

Die Notwendigkeit dieser Forderung ergiebt sich unmittelbar aus dem soeben erörterten Gedanken der Konzentration. Eine solche ist nur dann in vollem Umfange möglich, wenn wenigstens die Hauptfächer einer jeden Klasse in derselben Hand liegen. Ist das nicht möglich, so muß durch einen beständigen geistigen Verkehr wenigstens einigermaßen dafür Ersatz geschafft werden. Das methodische Ideal in dieser Beziehung ist das Volksschulsystem, in welchem alle Unterrichtsfächer einer Klasse in einer Hand liegen. Der auf unseren höheren Schulen geltende Grundsatz, daß die Unterrichtsfähigkeit in den einzelnen Schulstufen an die Erwerbung bestimmter Fakultäten geknüpft ist, beruht auf einer Verwechslung der wissenschaftlichen Thätigkeit mit der Thätigkeit des Lehrers. Leute, die in ihrer Sonderwissenschaft Hervorragendes leisten, können höchst untüchtige Lehrer sein, und anderseits giebt es Fälle genug, in denen psychologisch und methodisch geschulte Pädagogen in Fächern, mit denen sie wissenschaftlich keineswegs vertraut sind, einen vorzüglichen Unterricht erteilen. Es kommt eben bei der Schularbeit viel mehr auf richtige methodische Behandlung als auf umfassendes Wissen an. Ich werde weiter unten, wo ich die Vor-

bildung der Lehrer erörterte, die Mittel angeben, durch welche das Fakultätsstudium mit den Bedürfnissen der Schule in Einklang zu setzen ist. Hier sei nur darauf hingewiesen, daß auf der Unterstufe mindestens der deutsche und der naturwissenschaftliche Unterricht in einer Hand liegen müssen, während auf der Oberstufe entweder die deutschen, fremdsprachlichen und Religionsstunden oder die deutschen, historisch-geographischen und Religionsstunden von demselben Lehrer zu erteilen sind.

4. Die sogenannte Volksschulmethode, welche auf der anschauenden Betrachtung des Wissensstoffes, auf dem entwickelnden Verfahren und auf der möglichst weitgehenden Anwendung der dialogischen Unterrichtsform beruht, ist auf allen Stufen der höheren Schule durchzuführen.

Daraus ergiebt sich im Einzelnen folgendes:

a) Der Unterricht muß durchaus auf der selbstthätigen Arbeit der Schüler aufgebaut sein.

b) Die Anschauung wird zur Grundlage des gesamten Unterrichts erhoben. Zum Zwecke vollkommener Anschauung wird der Unterricht, wo es nötig ist, außerhalb des Schulhauses erteilt, woraus sich die Verpflichtung ergiebt, regelmäßige Ausflüge (und Schulreisen) in die Lehreinrichtung aufzunehmen.

c) Der Unterricht beruht auf der allseitigen Betrachtung und Verarbeitung des Zusammengehörigen und verzichtet auf jede systematische Vollständigkeit. Die systematische Betrachtung beginnt erst auf der Mittelstufe, und erst auf der Oberstufe gewinnt die Kenntnis der Wissenssysteme ihre volle Bedeutung.

d) Die Anwendung von Fremdwörtern und von technischen Ausdrücken ist auf der Unterstufe möglichst zu vermeiden. Das Studium der Fremdwörter und wissenschaftlichen Kunstausdrücke ist eine der Aufgaben des Begriffsunterrichts auf der Oberstufe.

e) Hauptaufgabe des Unterrichts ist das Verständnis für die Zusammengehörigkeit der Erscheinungen in der Natur und im menschlichen Leben, sowie die Aneignung der Fähigkeit, in dem Mannigfaltigen das Wirken allgemeiner Gesetze zu erkennen. Deshalb ist das leere Wort-

Zahlen- und Datenwissen so viel wie nur irgend möglich zu beschränken.

5. Als Maßstab für die Beurteilung der geistigen Reife gilt die Fähigkeit, wichtige Allgemeinbegriffe nach ihrer geschichtlichen, wissenschaftlichen, logischen und sozialen Bedeutung zu zergliedern, sowie die Gewandtheit in der schriftlichen Erörterung eines Themas, welches der Schüler inhaltlich beherrscht.

Der vertiefte Begriff der allgemeinen Bildung, den ich im Eingange dieses Buches als Grundlage für die Neugestaltung unseres Schulwesens bezeichnet habe, erfordert dringend, daß der bisher übliche Maßstab in der Beurteilung der geistigen Reife geändert werde. Von unseren Schülern wird bei der Abgangsprüfung noch immer eine ungeheure Menge unnützen Wortwissens gefordert, wenn auch seit der Einführung der Lehrpläne vom Jahre 1892 eine leichte Besserung eingetreten ist. Wenn ein Schüler selbst die Daten wichtiger Schlachten oder die Regierungszeit hervorragender Fürsten nicht hersagen kann, ja wenn er selbst im lateinischen Extemporale ut finale mit dem Indikativ konstruiert, so ist das für seine geistige Reife ziemlich gleichgültig.[1]) Zahlen, die man nicht weiß, kann man nachschlagen, und selbst ein grammatischer Fehler von der Art des erwähnten hat mit der logischen Urteilskraft, die man von einem solchen jungen Mann fordern muß, nichts zu thun. Eine gewisse Menge von Zahlen und äußeren Kenntnissen muß ja gefordert werden, aber hierbei thut die größte Beschränkung not. Hauptsache ist vielmehr der Nachweis der logischen Urteilskraft, welche das Zusammengehörige in der Mannigfaltigkeit der Erscheinungen herauszufinden und auf die grundlegenden Gesetze zurückzuführen weiß, welche ferner imstande ist, wichtige Fragen und Probleme allgemein menschlichen Charakters nach ihrer wissenschaftlichen, ethischen und sozialen Bedeutung zu erkennen. In wie weit diese Urteilskraft bei dem jungen Manne ausgebildet ist, wird der Prüfende am besten erkennen, wenn er

---

[1]) Denn hierbei handelt es sich nicht um die Unfähigkeit, logisch zu denken sondern um ein Versagen des Gedächtnisses. Vergl. meinen Aufsatz: Die höhere Schule und die Erziehung zum wissenschaftlichen Denken, im „Pädagogischen Archiv, Jahrg. 1895, S. 281—82, und meine „Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts S. 183—184.

einen oder den andern jener wichtigen Allgemeinbegriffe, die das Denken, Empfinden und Handeln der modernen Kulturmenschheit bestimmen, zum Gegenstande seiner Prüfung macht.

III. Die Vorbildung zum höheren Lehramt.

Die von der Unterrichtsbehörde verfügte Einrichtung von Seminaren an höheren Schulen muß zwar, gegenüber dem früher herrschenden Zustande völliger pädagogischer Unbildung, als ein dankenswerter Fortschritt betrachtet werden, es wäre jedoch völlig verfehlt, wenn man bei dieser Einrichtung, die doch nur als ein erster Versuch zu betrachten ist, stehen bleiben wollte. Denn die Seminare für höhere Schulen, so wie sie jetzt sind, genügen in keiner Weise den mannigfaltigen und schweren Aufgaben, welche eine solche Einrichtung nach unseren heutigen Begriffen zu leisten hat. Insbesondere erfordert jene vertiefte Handhabung der Erziehung und des Unterrichts, wie sie in den vorangehenden Erörterungen gefordert wurde, eine weit umfassendere und gründlichere Vorbildung der Lehrenden. So haben sich auch alle jene Männer, welche an Kenntnissen und methodischer Erfahrung auf der Höhe unserer Zeit stehen, für eine Umgestaltung des Lehrerbildungssystems im Sinne der wissenschaftlichen Pädagogik ausgesprochen.[1]) Alle die Vorschläge, welche in der pädagogischen Litteratur der letzten Jahre zu Tage getreten sind, stimmen in ihren Forderungen der Hauptsache nach, überein. Unter ihnen sind die Gedanken, welche der badische Oberschulrat E. von Sallwürk im 13. Hefte der „Pädagogischen Zeit- und Streitfragen“[2]) niedergelegt hat,

---

[1]) Eine ziemlich vollständige Zusammenstellung der Litteratur zur Lehrerbildungsfrage für höhere Schulen findet sich bei W. Rein, Am Ende der Schulreform? Langensalza, H. Beyer & Söhne, 1893 im Anhang II S. 87—92. Den dort verzeichneten Schriften füge ich als bemerkenswerte Beiträge hinzu: Joh. Ad. Herzog, Die Schule und ihr neuer Aufbau auf natürlicher Grundlage, Zürich, Schmidt 1892; F. Hornemann, Die Zukunft unserer höheren Schulen (Schriften des deutschen Einheitsschulvereins, Zweites Heft) 1887; Derselbe, Die Berliner Dezemberkonferenz und die Schulreform 1891: beide im Verlag von C. Meyer (G. Prior), Hannover; E. von Sallwürk, Art und Bedeutung einer kulturgemäßen Schulaufsicht. Gotha, Behrend 1893; man vergl. ferner die einschlägigen Aufsätze in den „Lehrproben und Lehrgängen.“

[2]) Das Staatsseminar für Pädagogik. Gotha, Behrend 1890.

wegen ihrer Klarheit und Folgerichtigkeit am meisten der Beachtung wert. Ich schließe mich ihnen mit einigen Änderungen, die sich aus den oben erörterten Grundsätzen über Erziehung und Unterricht ergeben, rückhaltlos an.

Die Vorschläge Sallwürks in Verbindung mit den erwähnten Änderungen sind folgende:

1. Die Vorbildung zum höheren Lehramt ist von den fachwissenschaftlichen Studien zu trennen und besonderen Anstalten, den pädagogischen Staatsseminaren zu übertragen.

2. Der Eintritt in das Staatsseminar erfolgt nach dem Abschluß des fachwissenschaftlichen Studiums; die Dauer des pädagogischen Studiums beträgt zwei Jahre.

3. In das Staatsseminar finden Aufnahme:

a) die späteren Lehrer der höheren Schulen,

b) verdienstvolle, in der Praxis bewähte Volksschullehrer, welche später im Schulaufsichtsamt verwendet werden wollen,

c) solche Theologen, welche die Berechtigung zum Religionsunterricht an höheren Schulen erwerben oder im Schulaufsichtsamt verwendet werden wollen[1]).

4. Der Zweck des Staatsseminars ist, den künftigen Lehrern eine pädagogische Bildung zu übermitteln, welche den heutigen wissenschaftlichen und praktischen Anforderungen entspricht.

Daher erstreckt sich die Arbeit des Staatsseminars auf folgende Gebiete:

a) allgemeine Übersicht über die Ziele und den Umfang der einzelnen Wissensfächer mit besonderer Betonung des Zusammengehörigen,

b) allgemeine Einleitung in die Naturwissenschaften besonders in die Physiologie, als Grundlage der körperlichen und geistigen Entwickelung,

c) theoretische Psychologie,

---

[1]) Vergl. Knoke, Über die pädagogische Vorbereitung der Theologen für das Schulaufsichtsamt in der „Neuen kirchlichen Zeitschrift", herausg. von Gustav Holzhauser, Jahrg. V, S. 888—918.

d) Kulturgeschichte mit Hervorhebung der Entwickelung des sittlichen und geistigen Fortschritts der Menschheit,

e) praktische Ethik und Moral.

f) deutsche Sprache,

g) allgemeine Pädagogik: die Bedingungen der leiblichen und geistigen Entwickelung,

h) Geschichte der Pädagogik mit besonderer Hervorhebung der zu verschiedenen Zeiten herrschenden Erziehungssysteme,

i) allgemeine Methodik und Didaktik,

k) Methodik und Didaktik der einzelnen Unterrichtsfächer,

l) Geschichte der Methodik und Didaktik der einzelnen Unterrichtsfächer,

m) Schulgesundheitslehre und Schulbau.

5. Mit dem Staatsseminar ist eine ständige Übungsschule zu verbinden, in der Weise, daß besondere Volksschulklassen und Klassen höherer Schulen der pädagogischen Arbeit zur Verfügung gestellt werden.

6. Der Besuch des Staatsseminars wird den Mitgliedern durch ein ausführliches Zeugnis sämtlicher den Unterricht erteilender Lehrer bestätigt; ein Examen ist ausgeschlossen.

In Betreff der ausführlichen Begründung der hier aufgestellten Thesen verweise ich auf Sallwürks oben erwähnte Schrift und behandle an dieser Stelle nur die Punkte, welcher einer ausführlichen Erörterung bedürfen.

Die dritte These handelt von der Zulassung der Kandidaten. Neben den Lehrern der höheren Schulen sollen auch solche Volksschullehrer Aufnahme finden, welche durch hervorragende Tüchtigkeit und Amtserfahrung geeignet sind, zum Schulaufsichtsamt vorzurücken. Diese Forderung hat eine praktische und eine soziale Bedeutung. Der erfahrene Volksschullehrer ist dem Kandidaten des höheren Schulamtes an pädagogischer und methodischer Leistungsfähigkeit durchaus überlegen, während er an wissenschaftlichen Kenntnissen und in der Weite des geistigen Gesichtskreises hinter ihm zurücksteht. Wenn daher der Kandidat des höheren Schulamtes

mit seinen Kollegen von der Volksschule in geistigen Verkehr tritt, wenn er gleich ihnen in Volksschulklassen unterrichtet und den Anschauungsunterricht, die Schreiblesemethode oder das deutsche Lesestück methodisch richtig behandeln lernt, so wird er in bester und einfachster Form in die Unterrichtskunst eingeführt. Der Volksschullehrer wiederum wächst durch den Verkehr mit den Kollegen vom höheren Schulamt über seine ursprüngliche Kenntnisstufe hinaus und eignet sich einen höheren Gesichtskreis an, welcher ihm unter den heutigen Verhältnissen meistens verschlossen bleibt. Sodann aber hat der durch das Staatsseminar vermittelte geistige Verkehr zwischen den beiden heute ganz von einander getrennten Lehrerkreisen die hohe soziale Bedeutung, daß die Bildung eines einheitlichen Lehrerstandes vorbereitet und eine gemeinsame Arbeit aller Beteiligten an den hohen Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts ermöglicht wird. Heute besteht in zahlreichen Kreisen der akademisch gebildeten Lehrer eine Abneigung gegen den Volksschullehrerstand und eine Mißachtung der von ihm geleisteten pädagogischen Arbeit, welche um so bedauerlicher sind, als die Vertreter des höheren Lehrfaches von der bewährten, in der Volksschule durchgeführten Unterrichtsmethode noch viel, sehr viel zu lernen haben.

In der zweiten These ist die Dauer des Unterrichtskursus im Staatsseminar auf zwei Jahre festgesetzt. Diese Zeit dürfte angesichts der zahlreichen Aufgaben, welche zu erledigen sind, kaum zu hoch bemessen sein. Eine Verlängerung der gesamten Studienzeit tritt dadurch nicht ein, da die beiden heute bestehenden Probejahre in Wegfall kommen.

In der vierten These ist unter Nummer f auch die deutsche Sprache als Unterrichtsgegenstand im Staatsseminar aufgeführt. Das ist aus guten Gründen geschehen. Die in diesem Werke geforderte Unterrichtsmethode beruht auf der innigen Verbindung zwischen Sach- und Sprachunterricht und auf der allseitigen Verarbeitung des Inhaltes der sprachgeformten Begriffe. Daher muß jeder Lehrer befähigt sein, das in der Sprache bestehende Verhältnis zwischen Form und Inhalt richtig zu würdigen und den sprachlichen Gehalt, der in den Begriffen seiner besonderen Wissenschaft verborgen liegt, methodisch zu verarbeiten und das Ergebnis mit den allgemeineren Aufgaben des deutschen Unterrichts in

Beziehung setzen. Nur wenn die Lehrer dazu befähigt werden, ist der wichtige Grundsatz der Konzentration überall durchzuführen.

Zweites Kapitel.

Der Lehrplan der höheren Schule.

Der hier der öffentlichen Beurteilung vorgelegte Lehrplan unterscheidet sich von sämtlichen bisher verwirklichten oder als Ideal aufgestellten Lehrplänen in zwei Punkten: einmal ist dem Unterricht im Deutschen und in den Naturwissenschaften die durch unsere heutige Auffassung vom Wesen der geistigen Bildung geforderte Ausdehnung zugesprochen, und sodann sind jene Unterrichtsfächer, welche auf abstrakter Denkthätigkeit beruhen, von dem Unterricht auf der Unterstufe ausgeschlossen. Der Plan ist ein ideales Muster, das sich in der Praxis erst zu bewähren hat; es ist daher vorauszusehen, daß bei der praktischen Durchführung hier und da Änderungen werden eintreten müssen. Es ist für die Erreichung einer allgemeinen geistigen Bildung gleichgültig, ob für das Lateinische, Französische oder Englische eine oder zwei Stunden mehr oder weniger angesetzt werden; die Hauptunterrichtsfächer aber dürfen in der hier geforderten Stundenzahl nicht beschränkt werden, wenn anders die Ziele der allgemeinen Bildung, wie wir sie heute auffassen, erreicht werden sollen. Ich gebe zunächst den Lehrplan einer allgemeinen Einheitsschule, wobei ich bemerke, daß ich die hier gewählte Form für den Erwerb einer vertieften geistigen Bildung, auch bei Aufgabe des griechischen Sprachunterrichts für völlig zweckentsprechend halte (vergl. weiter unten). Ich glaube jedoch, daß die volle Durchführung dieser idealen Form bei den heute noch herrschenden Ansichten über die Ziele und die Art der geistigen Bildung auf unüberwindliche Hindernisse stoßen wird. Ich stelle deshalb noch eine zweite Form des Lehrplans für die Oberstufe auf, welche auf dem Grundsatz der Gabelung beruht. Diese Form kann als Durchgangsstufe so lange dienen, bis das System der durchgeführten Einheitsschule sich allgemeine Anerkennung erworben

haben wird. Für alle Bedenken, welche sich an die aufgestellten Lehrpläne knüpfen könnten, verweise ich auf die folgenden Erläuterungen.

A. Lehrplan der Einheitsschule.

	VI	V	IV	III B	III A	II B	II A	I B	I A	Zusammen	Gegen bisher des Gymnasiums	Gegen bisher des Realgymnasiums	Gegen bisher der Oberrealschule
Religion . . .	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	19	19	19
Deutsch	6	6	6	6	6	6	6	8	8	58	26	28	34
Geschichte . . .	1	1	2	2	2	2	2	2	2	34	26	28	28
Geographie . . .	2	2	2	2	2	2	2	2	2				
Naturwissenschaft .	5	5	4	4	4	4	4	4	4	38	18 (8+10)	30 (12+12+6)	36 (12+13+11)
Rechnen und Mathematik . . .	4	4	4	3	3	4	4	3	3	32	34	42	47
Französisch . . .	—	4	4	4	4	3	3	2	2	26	19	31	47
Lateinisch . . .	—	—	—	5	5	5	3	4	4	26	62	43	—
Englisch . . .	—	—	—	—	—	—	4	3	3	10	—	18	25
Griechisch . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	36	—	—
Schreiben . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4	4	6
Zeichnen . . .	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	8	16	16
Zusammen	22	26	26	30	30	30	32	32	32	260	252	259	258

Bemerkungen.

Zu diesen Stunden treten ferner als allgemein verbindlich hinzu 3 Stunden Turnen und 2 Stunden Singen in allen Unterrichtsklassen.

Außerdem ist für die Einrichtung eines fakultativen zweistündigen Handfertigkeitsunterrichts Sorge zu tragen.

B. Humanistische Abzweigung für die Oberstufe.

	II A	I B	I A	Zusammen	Gegen die Einheitsschule
Deutsch	5	5	5	15	22
Naturwissenschaft .	2	2	2	6	12
Mathematik . . .	3	3	3	9	10
Lateinisch . . .	5	6	6	17	11
Englisch	—	—	—	—	10
Griechisch . . .	6	6	6	18	—
Zusammen	21	22	22	65	65

Erläuterungen.

A. Zum Lehrplan der Einheitsschule.

Im folgenden behandle ich zunächst die Unterrichtsfächer, welche gegen den bisherigen Lehrplan des Gymnasiums eine Einschränkung erfahren haben oder ganz weggefallen sind und wende mich dann zu der Erörterung der Fächer, für welche eine Vermehrung der Stundenzahl in Aussicht genommen ist.

I. Unterrichtsfächer, welche in der Stundenzahl beschränkt oder weggefallen sind.

1. Religion. Der Religionsunterricht erscheint gegen die auf den höheren Schulen bisher durchgeführte Ausdehnung um eine Stunde vermindert. Das bedeutet gegenüber der heute üblichen Praxis keine Beschränkung, denn die eine der wichtigen, ihm bisher übertragenen Aufgaben, die Verarbeitung der sittlich-religiösen Begriffswelt ist dem besonderen Moralunterricht übertragen, der in je einer wöchentlichen Stunde von VI bis IIb durchgeführt wird und im Lehrplan in der Stundenzahl des deutschen Unterrichts mitbegriffen ist.

2. Geschichte. Der Geschichtsunterricht ist, gegenüber dem heutigen Lehrplan des Gymnasiums, um fünf und, wenn man die beiden Stunden Geschichtserzählungen in VI und V hinzurechnet, sogar um sieben Stunden verkürzt. Auch hier ist die Beschränkung nur scheinbar, ich glaube sogar, daß die sogleich zu erörternde Änderung in der Organisation der geschichtlichen Belehrung zu einer Vertiefung dieses Unterrichtsfaches führen wird. Entsprechend der im vorigen Kapitel unter II, 4, e aufgestellten These soll der Geschichtsunterricht auf die heute noch übliche übermäßige Betonung des Zahlen- und Datenwissens verzichten. Er wird deshalb die hier vorgeschlagene Beschränkung der Stundenzahl um so eher ertragen können, als er in der Bewältigung wichtiger geschichtlicher Aufgaben durch andere Unterrichtsfächer unterstützt werden soll. Ich weise im Sinne der Lehrpläne vom Jahre 1892 die Sagen und die Mythologie des klassischen Altertums dem deutschen Unterricht zu; jene sind nach der Anweisung der Lehrpläne im Anschluß an das Lesebuch zu behandeln, während diese bei der Besprechung der Balladen Schillers auf den verschiedenen Klassen

der Mittel- und Oberstufe zur Erörterung kommt.[1]) (Vergl. weiter unten im zweiten Abschnitt im letzten Kapitel.) Jene wichtigen religiös-sittlichen, rechtlichen und sozialen Begriffe aber, von deren Verständnis jede vertiefte geschichtliche Auffassung abhängt, sollen in den dem deutschen Unterricht zugewiesenen besonderen Stunden behandelt werden, welche dem Studium der Allgemeinbegriffe gewidmet sind. Nur in ihnen, nicht in der Beschränktheit der rein geschichtlichen Aufgaben ist es möglich, solche grundlegenden Begriffe nach allen Richtungen zu verarbeiten.

3. Mathematik. Die mathematischen Stunden sind gegenüber dem bestehenden Lehrplan des Gymnasiums in der Oberstufe um zwei Stunden verkürzt worden. Diese Beschränkung wird auf die Erwerbung mathematischer Kenntnisse keinen nachteiligen Einfluß ausüben, sobald die naturgemäße, auf Anschauung und Entwickelung beruhende Unterrichtsmethode auch in diesem Fach allseitig durchgeführt wird. Alle jene mathematischen Gebiete, welche ein rein theoretisches Interesse haben und zu der praktischen Anwendung der Mathematik in keinerlei Beziehung stehen, sind von der Behandlung auszuschließen. Dahin gehören namentlich zahlreiche der sogenannten Konstruktionsaufgaben,[2]) welche heute einen zu ausgedehnten Raum im Lehrplane einnehmen. Wird der mathematische Unterricht soweit wie irgend möglich auf die Anschauung begründet und in enge Verbindung mit der Naturwissenschaft und mit den Leistungen des praktischen Lebens gesetzt, so wird er trotz der Verkürzung Erfolge verzeichnen können, welche der heutigen rein abstrakten Unterrichtsmethode unerreichbar sind.

4. Die klassischen Sprachen. Die hier geforderte weitgehende Beschränkung des lateinischen und die völlige Beseitigung des griechischen Sprachunterrichts wird von den Vertretern des humanistischen Gymnasiums als ganz unannehmbar bezeichnet werden.

---

[1]) Die Balladen Schillers, welche antike Stoffe behandeln, enthalten die wesentlichen mythologischen Einzelheiten nahezu lückenlos. Wenn bei der fortschreitenden Erklärung der Gedichte die gewonnenen mythologischen Kenntnisse in methodischer Arbeit sorgfältig miteinander verknüpft werden, dürften sich bessere Erfolge ergeben, als bei der systematischen Behandlung des Stoffes.

[2]) Zu der selbständigen Lösung solcher Aufgaben gehört eine besondere mathematische Begabung, welche bei den Durchschnittsschülern nicht vorausgesetzt werden darf.

Soll freilich die Umgestaltung unseres höheren Schulwesens den Bedürfnissen der Gegenwart und der Zukunft entsprechen, so darf man nicht den Widerspruch einer Anzahl einseitig gebildeter, in ihren Fachstudien erstarrter Philologen beachten, sondern muß sich auf den hohen Standpunkt der allgemeinen Wohlfahrt stellen. Der oberste Grundsatz, den man auch bei der Feststellung der Einzelheiten des Lehrplanes niemals aus den Augen verlieren darf, ist doch der, daß eine höhere Schule, welche den heutigen geistigen und sozialen Forderungen genügen will, niemals eine humanistische Fachschule, sondern nur eine Schule allgemeiner Bildung sein muß. Das Überwuchern des rein formalen, abstrakten Sprachstudiums ist die größte Schwäche des heutigen Gymnasiums und macht die Aneignung einer vertieften, auf den sachlichen Inhalt gerichteten Bildung gänzlich unmöglich. Die Beschäftigung mit der antiken Kultur kann in der neuen Schule nicht mehr Selbstzweck sein, sie hat sich vielmehr den Aufgaben der deutschen und modernen Bildung unterzuordnen. Deshalb ist zunächst das Studium der lateinischen Sprache nur so weit zu betreiben, daß es einmal die für die allgemeine Bildung unentbehrlichen lateinischen Sprachkentnisse vermittelt, und zweitens den späteren Philologen eine Grundlage mitgiebt, auf welcher sie in ihren späteren Universitätsstudien weiter bauen können. Solche Philologen stehen dann nicht ungünstiger, als heute die Studierenden der Naturwissenschaften und der romanischen Sprachen, welche sich in weit höherem Grade in ganz fremde Wissensgebiete hineinarbeiten müssen. Aus diesem Grunde kann man auch den späteren klassischen Philologen ohne weiteres zumuten, das Studium der griechischen Sprache erst auf der Universität zu beginnen.[1]) Ich bin der Überzeugung, daß der griechische Sprachunterricht sich auf der höheren Schule nicht lange wird halten können. Die Bedeutung der englischen Sprache als internationales und wissenschaftliches Verkehrsmittel wächst immer mehr; sie muß daher als allgemein verbindliches Unterrichtsfach in den Lehrplan

---

[1]) Bekanntlich ist das Griechische erst durch die Neuordnung des Schulwesens vom Jahre 1812 als verbindliches Unterrichtsfach in die preußischen Gymnasien eingeführt worden. Die heutigen Philologen würden sich also lediglich in der Lage ihrer bedeutenden Vorgänger aus dem 18. Jahrhundert befinden, die ihre umfangreichen griechischen Kenntnisse auch nicht auf der Schule erworben haben.

der höheren Schule eingeführt werden. So würde unter Beibehaltung des Griechischen eine Überbürdung durch den fremdsprachlichen Unterricht entstehen, welche aus sachlichen und psychologischen Gründen durchaus unzulässig ist.

Die klassischen Philologen werden der hier geforderten Organisation des Lehrplanes mit der Behauptung entgegentreten, daß dadurch der geschichtliche und geistige Zusammenhang zwischen der modernen und der antiken Kultur gelöst werde. Dieser Behauptung muß ich widersprechen. Ich bin im Gegenteil der Überzeugung, daß durch die hier geforderte, weiter unten ausführlich erörterte Einrichtung das Verständnis für die antike Kultur und das Wissen von ihr eine Vertiefung und eine Ausdehnung erfahren wird, welche heute auf unseren Gymnasien nicht erreicht wird. Die logische Ausbildung, welche man vom klassischen, insbesondere vom lateinischen Sprachunterricht erwartet, beruht, wie oben erörtert, auf einem Irrtum; sie ist, wie gleichfalls oben nachgewiesen wurde, durch ganz andere Mittel zu erreichen. Aber auch die Vertiefung in die Schätze der klassischen Litteratur, welche allein die jahrelange ausgedehnte Beschäftigung mit den klassischen Sprachen rechtfertigen könnte, ist heute zu einer selbst von den Philologen nicht mehr geglaubten Redensart geworden. Wie die Prüfung der Gymnasialprogramme ergiebt, wird heute auch nicht ein einziger klassischer Schriftsteller noch im Zusammenhange gelesen, und zahlreiche Werke von hoher poetischer Schönheit sind wegen der Schwierigkeit ihrer Sprachform überhaupt von der Lektüre ausgeschlossen. Dazu kommt, daß die allermeisten Schüler nicht mehr imstande sind, die lateinischen und namentlich die griechischen Texte selbstständig zu bewältigen. Es ist allgemein bekannt, daß der Gebrauch von gedruckten deutschen Übersetzungen allerorten teils im geheimen geübt, teils vom Lehrer geduldet wird. Manche Lehrer — und das sind die einsichtsvollen — lesen den Text, nachdem er in der fremden Sprache mühsam durchgekaut ist, noch einmal in deutscher Übersetzung vor, um den Schülern wenigstens den Genuß einer zusammenhängenden Darstellung, und die Möglichkeit eines vollen Verständnisses zu gewähren. Weshalb hängt man der zu Tage getretenen Blöße noch immer den Mantel der Wissenschaftlichkeit um! Man wird eine warme Teilnahme der Schüler für die antike Kulturwelt und ein wirkliches Verständnis für die Werke der

klassischen Litteratur erst dann erreichen, wenn man mit dem bestehenden System endgültig bricht und den Weg betritt, welchen der Professor Bahnsch mit überzeugenden Gründen als den richtigen nachgewiesen hat.[1]) Die lateinischen und griechischen Schriftsteller müssen auf unseren höheren Schulen nicht im Urtext, sondern in guten Übersetzungen gelesen werden. Dann werden die Schüler einen weit größeren Teil der antiken Litteratur mit Genuß und Verständnis durcharbeiten können, dann werden die Vertiefung in den Geist der Antike und das ästhetische Nachempfinden der griechischen Meisterwerke nicht mehr wie bisher fromme Wünsche bleiben. Schon im Geschichtsunterricht und bei dem Studium der Allgemeinbegriffe wird man häufig auf lateinische und griechische Quellenlektüre zurückgreifen müssen; dem besonderen Studium der lateinischen und griechischen Schriftsteller aber dient ein besonderer, methodisch durchgeführter Unterricht auf der Oberstufe, welcher in IIa in einer Stunde, in Ib und in Ia in je zwei Stunden erteilt wird. Diese Litteraturstunden sind im Lehrplan unter der Stundenzahl für den deutschen Unterricht aufgeführt, weil sie zu diesem in enge Beziehung gesetzt werden müssen.

5. Schreiben. Der vorliegende Lehrplan stellt mit Rücksicht auf den Schreibunterricht den Zustand wieder her, welcher vor der Neuordnung vom Jahre 1892 bestanden hat und schließt deshalb dieses Unterrichtsfach von dem eigentlichen Gymnasium aus. Es ist leider eine Thatsache, daß zahlreiche Schüler, welche in jüngeren Jahren eine gute Handschrift besitzen, diese in immer höherem Grade vernachlässigen, je weiter sie in den Gymnasialklassen vor-

---

[1]) Bahnsch trat mit seinem Vorschlag, den verbindlichen Unterricht des Griechischen aus dem Gymnasium zu beseitigen und die griechischen Klassiker in Übersetzungen zu lesen, zuerst hervor auf der Generalversammlung des Vereins von Lehrern höherer Unterrichtsanstalten Ost- und Westpreußens im Jahre 1891. Seine Ansichten hat er in erweiterter Form in einer besonderen Schrift: der Streit um den griechischen Sprachunterricht, Konitz, Dupont 1893 niedergelegt. Über den oft erhobenen Einwand, das Griechische sei zum Verständnis der wissenschaftlichen und technischen Kunstausdrücke nicht zu entbehren, vergleiche man Bahnsch a. a. O. S. 63—64, sowie den Aufsatz von Schwalbe, Über die Summe der griechischen Sprachkenntnisse, welche zum Verständnis der naturwissenschaftlich-medizinischen Nomenklatur erforderlich sind, in der Zschr. f. das Gymnasialwesen, Jahrg. 1886, S. 760—61, ferner E. Haufe, die natürliche Erziehung S. 466.

rücken. Die Hinzufügung von je zwei Schreibstunden in VI und V scheint keine wesentliche Besserung herbeigeführt zu haben, wenigstens hat der Unterrichtsminister noch in jüngster Zeit die Provinzialschulkollegien angewiesen, der Erhaltung einer guten Handschrift bei den Schülern höherer Lehranstalten ihre besondere Beachtung angedeihen zu lassen.[1]) Die Schuld an dem weitverbreiteten Übel trägt einmal die auf unsern höheren Schulen übliche Vielschreiberei, zweitens die Gewohnheit zahlreicher Lehrer, zu schnell zu diktieren und drittens endlich der nicht ausreichende Grad von Sorgfalt, welche auf die äußere Ordnung und Sauberkeit verwendet wird. Wenn man diese Übelstände abstellt und die Grundsätze des erziehenden Unterrichts mit Strenge durchführt, werden bessere Erfolge erzielt werden, ohne daß die Erteilung besonderer Schreibstunden im eigentlichen Gymnasium nötig ist.

I. Unterrichtsfächer, welche in der Stundenzahl vermehrt oder hinzugefügt sind.

1. Die Naturwissenschaft. Die hervorragende Bedeutung der Naturwissenschaften nicht nur für das praktische Leben, sondern auch für die ganze geistige Auffassung der Gegenwart ist im zweiten Abschnitte des ersten Buches ausführlich dargelegt worden Als die unentbehrliche Grundlage jeder höheren geistigen Bildung ist das Wissen von der Natur auf der höheren Schule in breiter Ausdehnung und möglichster Vertiefung zu betreiben. Feste Kenntnisse in allen einzelnen Zweigen der Naturwissenschaft müssen gefordert werden, vor allem aber kommt es darauf an, den Schülern ein volles Verständnis für die Einheit des Naturganzen zu übermitteln und die Erkenntnis, welche sie von dem natürlichen Geschehen gewonnen haben, mit den Leistungen des Geistes und den unveräußerlichen Rechten des Gemüts zu einer harmonischen Welt- und Lebensauffassung zu vereinigen. Zu dem eigentlichen naturwissenschaftlichen Studium muß aber noch die geschichtliche Erörterung des naturwissenschaftlichen Fortschrittes und die Betrachtung des Lebens und der Leistungen der großen naturwissenschaftlichen Denker hinzutreten. Angesichts dieser umfassenden Aufgaben, welche

---

[1]) Erlaß vom 5. Januar 1895. Siehe Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen 1895, S. 196—197.

der naturwissenschaftliche Unterricht zu erfüllen hat, erscheint die ihm hier zugebilligte Stundenzahl als nur gerade ausreichend.

2. Die Geographie. Der geographische Unterricht ist gegenüber dem heutigen Lehrplan des Gymnasiums um zehn Stunden vermehrt worden. Die Stellung, welche die Geographie im heutigen Gymnasium einnimmt, steht im schärfsten Widerspruch zu der Höhe ihrer Aufgaben und Leistungen. Sie hat sich seit den grundlegenden Arbeiten Ritters zu einem selbständigen Forschungsgebiet herausgebildet, das für die moderne Wissenschaft und Kultur eine weittragende und tiefgreifende Bedeutung erlangt hat. Die moderne Geographie ruht auf den Naturwissenschaften: die aus der Geologie und Mineralogie, aus der Physik und Chemie, aus der Botanik und Zoologie gewonnenen Einzelkenntnisse erscheinen im geographischen Studium in neuer fruchtbringender Anwendung und sind die Bedingung für jedes tiefere Verständnis der Erdkunde. Die geographische Kenntnis ist aber anderseits die Voraussetzung für jede tiefere geschichtliche Auffassung. So bildet sie das unentbehrliche Verbindungsglied zwischen den exakten und den historischen Wissenschaften. Wird die Geographie ungenügend und rein äußerlich behandelt, so muß das Schicksal der Geschichte dasselbe sein. Wer im geschichtlichen Studium über eine rein äußerliche Aneignung von Zahlen und Namen und über das unverstandene Nachsprechen fremder Urteile zu einem wirklichen Verständnis der geschichtlichen Entwickelung vordringen will, der kann umfassende geographische Kenntnisse nicht entbehren. Denn alle Erscheinungsformen der menschlichen Kultur wurzeln in der natürlichen Eigenart des Bodens, dem sie erwachsen.[1]) Die hier geforderte Vermehrung der geographischen Stunden ist für die Bedürfnisse der heutigen allgemeinen Bildung nur gerade ausreichend.

3. Englisch. Der englische Unterricht ist in dem vorliegenden Lehrplan als ein allgemein verbindliches Fach mit der Gesamtzahl von zehn Stunden angesetzt. Auf seine stets wachsende Bedeutung für die praktischen und geistigen Bedürfnisse der Gegenwart wurde bereits oben (S. 213—214) hingewiesen. Nicht allein der Kaufmann braucht das Englische zu seinem erfolgreichen Fortkommen;

---

[1]) Vergl. meinen Aufsatz: Wissen und Scheinwissen. Ein Baustein für die Schule der Zukunft, in der Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen 1894, S. 69—73.

auch die Vertreter der sogenannten liberalen Berufszweige müssen in den Stand gesetzt werden, die englische wissenschaftliche Litteratur selbständig zu verarbeiten. Denn die Wissenschaft ist heute in allen ihren Zweigen international, und die Beteiligung der Engländer und neuerdings auch der Amerikaner an den wissenschaftlichen Leistungen und Aufgaben der Gegenwart ist so bedeutend, daß die Vernachlässigung der englisch-amerikanischen Litteratur sich schwer rächen müßte. Englisch geschriebene größere Bücher kann man ja wie die griechischen Schriftsteller in Übersetzungen lesen, um aber den in den zahllosen wissenschaftlichen Zeitschriften verstreuten Wissensstoff sich anzueignen, bedarf man durchaus der Kenntnis der englischen Sprache.

4. Zeichnen. Die grundlegende Bedeutung, welche der Zeichenunterricht für die ästhetische Ausbildung besitzt, rechtfertigt die weitgehende Vermehrung der Stundenzahl, die ihm in diesem Lehrplan zugestanden ist. Es ist die Aufgabe des Zeichenunterrichts, den Schülern das Verständnis für die Bedeutung der schönen Form zu eröffnen und seine eigene ausübende Thätigkeit bis zu einer gewissen Höhe zu bringen. Er hat aber zweitens in gemeinsamer Arbeit mit dem geschichtlichen und dem deutschen Unterricht die Schüler in die Kenntnis der Kunstentwickelung einzuführen und die hervorragendsten Kunstwerke der Plastik, Baukunst und Malerei in methodischer Anordnung und nach ästhetischen Gesichtspunkten mit ihnen zu verarbeiten. Diese Aufgabe fällt wesentlich dem Zeichenunterricht der Oberstufe zu.[1])

5. Deutsch. Der Unterricht im Deutschen wird durch die große, ihm zugebilligte Vermehrung der Stundenzahl zum Hauptfach des Unterrichts und zum Mittelpunkt der gesamten Lehr- und Lernthätigkeit gemacht. Auch hier ist die ausgedehnte Stundenzahl gerechtfertigt durch die mannigfachen und schwierigen Aufgaben, welche der Unterricht in der Muttersprache zu erfüllen hat. Er hat zunächst das engere Ziel, die Schüler mit der deutschen Sprache nach ihrer geschichtlichen Entwickelung und ihrem formalen Aufbau vertraut zu

---

[1]) Eine den neuen Anforderungen entsprechende Stoffanordnung findet sich in dem Lehrplan, den Dr. Adalbert Matthaei in seiner Abhandlung „Der Zeichenunterricht am humanistischen Gymnasium und sein Verhältnis zu den übrigen Unterrichtsfächern“, S. 7 aufgestellt hat (Beilage zum Programm des Großherzoglichen Gymnasiums in Gießen 1889/90).

machen und ihnen eine vertiefte Kenntnis der deutschen Litteratur zu übermitteln. Sein weiteres, nicht minder wichtiges Ziel aber ist, die in den übrigen Unterrichtsfächern gewonnenen Einzelkenntnisse, so weit sie in den Inhalt der sprachgeformten deutschen Begriffe übergegangen sind, nach allen Richtungen zu verarbeiten und derart den Zugang zu jener höchsten Bildung vorzubereiten, welche in dem Verständnis für die sittlich religiösen, wissenschaftlichen und gegeschichtlichen Ideen besteht. Endlich gehört noch die Lektüre hervorragender altklassischer Schriftsteller und der Unterricht in der Moral zu dem Gebiet des deutschen Unterrichts. Die Verteilung der soeben erörterten Aufgaben auf die zur Verfügung stehende Stundenzahl gestaltet sich folgendermaßen:

	VI	V	IV	IIIB	IIIA	IIB	IIA	IB	IA	Zusammen:
Deutsche Sprache u. Litteratur . .	4	4	4	4	4	4	3	4	4	35
Moralunterricht .	1	1	1	1	1	1	—	—	—	6
Begriffsstudium .	1	1	1	1	1	1	2	2	2	12
Altklass. Lektüre .	—	—	—	—	—	—	1	2	2	5
Zusammen	6	6	6	6	6	6	6	8	8	58

Schon die Stundenwahl, welche den engeren Aufgaben des deutschen Unterrichts gewidmet ist, zeigt gegenüber dem heutigen Lehrplan der Gymnasien eine Vermehrung von neun Stunden. Dieser Zuwachs wird gerechtfertigt durch den größeren Umfang und die Vertiefung des sprachlich-litterarischen Studiums, welche von der deutschen höheren Bildungsschule verlangt werden müssen. Zunächst erfordert die sprachliche Verarbeitung des Wissensstoffes auf der Unterstufe längere Zeit als ihr bisher zugestanden war, sodann tritt das Studium des Mittelhochdeutschen als neues Unterrichtsgebiet hinzu, endlich muß der Kreis der Litteraturwerke, welche auf der Schule gelesen werden, durch die Einfügung hervorragender Denkmäler der prosaischen Litteratur vermehrt werden.

Jene Unterrichtsgebiete, welche die weiteren Aufgaben des deutschen Unterrichts in sich begreifen, der Moralunterricht, das Begriffsstudium und die altklassische Litteratur, haben ihre Stelle aus guten Gründen gerade im deutschen Unterricht gefunden. Es würde sich nicht empfehlen, solche Studien anderen Unterrichtsfächern, wie etwa dem Religionsunterricht und dem Unterricht in der Geschichte zuzuweisen, oder sie gar in besonderen Stunden zu

betreiben. Denn der Erfolg, der von solchen Studien mit Recht erwartet wird, beruht ganz wesentlich auf der innigen Verbindung zwischen der Betrachtung des sachlichen Inhaltes und seiner sprachlichen Verarbeitung. Außerdem gehören die litterarischen Quellen, welche bei den erwähnten Begriffsstudien verarbeitet werden müssen, der Hauptsache nach der deutschen Litteratur an. Deshalb kann nur der Lehrer des Deutschen diese Studien in sachgemäßer Art leiten. (Vergl. das letzte Kapitel.)

B. Zum Lehrplan der humanistischen Abzweigung für die Oberstufe.

Wenn an der Beibehaltung des griechischen Sprachunterrichts in der nächsten Zukunft festgehalten wird, wenn somit die Ansicht von der unersetzlichen Bildungskraft gerade der altklassischen Sprachstudien von den leitenden Behörden aufrecht erhalten wird, so müssen nicht unbeträchtliche Änderungen in dem Lehrplan für die Oberstufe eintreten. Das Griechische tritt in den drei Oberklassen mit je sechs Wochenstunden hinzu, und das Lateinische wird in denselben Klassen um sechs Stunden vermehrt. Dafür fällt das Englische ganz weg, und die übrigen Bildungsfächer werden entsprechend verkürzt und zwar das Deutsche um sieben, die Naturwissenschaft um sechs und die Mathematik um eine Stunde. So würde zwischen den Forderungen der modernen Bildung und zwischen den Ansprüchen des humanistischen Dogmas eine Vermittelung hergestellt werden, welche für die nächste Zukunft immerhin erträglich wäre. Es ist ja ein völkerpsychologisches Gesetz, daß neue Gedanken und Forderungen niemals ungetrübt in die Erscheinung treten, sondern sich stets eine Anpassung an die bestehenden Verhältnisse und Ansichten gefallen lassen müssen. Man wird sich aber nicht verhehlen dürfen, daß jede Vermittelung zwischen Altem und Neuem die Einheit und Folgerichtigkeit des neuen Gedankens schädigend beeinflußt. Vorteil von der hier besprochenen humanistischen Gabelung hätten nur die klassischen Philologen, insofern sie für ihr sprachliches Sonderstudium etwas besser vorbereitet werden würden. In allen jenen Gebieten aber, welche zum Inhalt der modernen geistigen Bildung gehören, würden sie von den Schülern der Einheitsschule übertroffen werden. Diese würden beim Abgang auf die Universität

sogar mit dem Inhalt der lateinischen und griechischen Litteratur besser vertraut sein, als die Schüler der humanistischen Abzweigung, da die umfassende Lektüre klassischer Schriftsteller in deutschen Übersetzungen weitaus größere Erfolge aufzuweisen haben wird, als die mühselige Verarbeitung im Urtext.

Der hier aufgestellte Lehrplan nebst seinen Erläuterungen muß im Zusammenhange mit der Darstellung des nunmehr folgenden zweiten Abschnittes beurteilt werden, dann wird die vertiefte Auffassung vom Wesen der allgemeinen Bildung in allen ihren Einzelheiten deutlich zu Tage treten.

Zweiter Abschnitt.

Der Unterrichtsstoff und seine methodische Verarbeitung.

Vorbemerkung.

Indem ich mich anschicke, auf Grund der theoretischen Ausführungen des ersten Buches ein Bild von der praktischen Durchführung der dort aufgestellten Forderungen zu entwerfen, bemerke ich im voraus, daß ein solcher Versuch die Schranken einhalten muß, welche dem Einzelnen bei der Behandlung eines so umfangreichen Stoffes gezogen sind. Wer es unternimmt, ein solches Gebiet, wie es der Organismus der heutigen höheren Schule darstellt, methodisch zu bearbeiten, wird auf eine vollständige Beurteilung sämtlicher Unterrichtsfächer verzichten müssen. Wie ein bestimmtes Fach im einzelnen stofflich zu verteilen und methodisch zu verarbeiten sei, das muß durchaus dem Urteil der einzelnen Fachlehrer überlassen bleiben. Nun ist es freilich eine häufig vorkommende und oft beklagte Erscheinung, daß solche Vertreter der Einzelfächer, welchen es an psychologischen und allgemein methodischen Kenntnissen fehlt, sich über den Bildungswert ihres Sonderfaches täuschen und ihm in der Gewährung der Stundenzahl, in der Art der stofflichen Verarbeitung und in dem Maßstab der Beurteilung eine Bedeutung beimessen, welche dem Ziel der allgemeinen Bildungsschule nicht entspricht. Deshalb müssen Fragen, welche die allgemeine Organisation, die Verteilung auf die einzelnen Altersstufen und die allgemeinen Grundsätze der methodischen Arbeit betreffen, nicht mit Rücksicht auf das Fachinteresse, sondern vom Standpunkt der allgemeinen Bildung und der psychologischen Päda-

gogik entschieden werden. Demgemäß ziehen die folgenden Ausführungen eine scharfe Grenze zwischen jenen Forderungen, welche von dem erwähnten höheren Standpunkte aus gestellt werden müssen, und jenen Einzelheiten, welche lediglich der Beurteilung der Fachlehrer unterliegen. So ist der Umfang des Stoffes, welchen die allgemeine Bildungsschule zu verarbeiten hat, genau angegeben worden, ebenso ist die stoffliche Verteilung auf die einzelnen Unterrichtsstufen nach psychologischen Grundsätzen durchgeführt worden, unter Hinzufügung der allgemeinen Grundsätze des Unterrichtsverfahrens, denn die hierbei in Betracht kommenden Fragen sind weniger durch den Fachlehrer als nach allgemeinen Gesichtspunkten zu entscheiden. Innerhalb dieser Grenzen aber, vor allem also bei der Verteilung des Stoffes auf die einzelnen Klassen und Vierteljahre jeder Altersstufe, tritt die fachmännische Erfahrung in ihr Recht.

In den folgenden Ausführungen sind die technischen Fächer nicht in besonderer Darstellung behandelt worden. Jene neuen methodischen Gedanken, welche in dem vorliegenden Werke zur Erörterung gekommen sind, haben zu dem Unterricht im Turnen und im Gesang keine wesentlichen Beziehungen; von einer gesonderten Behandlung des Zeichenunterrichts aber ist aus dem Grunde abgesehen worden, weil jene Gebiete, welche die allgemeine Bildungsschule dem bisher üblichen Zeichenunterricht hinzuzufügen hat, an anderer Stelle (beim naturwissenschaftlichen und beim geschichtlichen Unterricht) zur Besprechung kommen.

Nach den erwähnten Grundsätzen beschränkt sich der nunmehr folgende zweite Abschnitt auf die Hauptunterrichtsfächer, welche nach ihrer Verwandtschaft in Gruppen zusammengefaßt werden. Das erste Kapitel behandelt die naturwissenschaftlich-mathematische Gruppe, das zweite Kapitel die sprachlich-historische Gruppe. Im dritten Kapitel wird der Unterricht in der Religion und Moral erörtert. Das vierte Kapitel bespricht den Unterricht im Deutschen und seine maßgebende Stellung im Lehrorganismus. Der wichtige Unterricht im Deutschen ist zuletzt behandelt worden, weil seine wichtigen Beziehungen zu allen übrigen Unterrichtsfächern nur im Anschluß an den in früheren Kapiteln erörterten Stoff dargelegt werden können.

Erstes Kapitel.

Die naturwissenschaftlich-mathematische Gruppe.

Die hervorragende Bedeutung der Naturwissenschaften für jede höhere Bildung ist in den theoretischen Ausführungen des ersten Buches ausführlich erörtert worden (vergl. S. 28—35). Jede Umgestaltung unseres Schulwesens verfehlt ihren Zweck vollständig, wenn nicht das Wissen von der Natur zur Grundlage der allgemeinen Bildungsschule gemacht wird. Der Raum, welcher dem naturwissenschaftlichen Unterricht in den heutigen Realanstalten zugestanden ist, entspricht den heutigen Forderungen noch nicht völlig; auf dem Gymnasium aber, der vornehmsten höheren Schule, ist die naturwissenschaftliche Belehrung eine so kümmerliche, eine so in jeder Beziehung ungenügende, daß man sich mit Rücksicht auf die Entwickelung unseres Bildungswesens der größten Besorgnis nicht entschlagen kann. Das ist um so bedauerlicher als in der pädagogischen und methodischen Litteratur der letzten Jahre wahrhaft hervorragende Werke zu Tage getreten sind, welche einerseits die hohe Bedeutung der Naturwissenschaften für die geistige und sittliche Bildung und ihre Überlegenheit als Unterrichtsfach über das rein formale Sprachstudium in das klarste Licht stellen, und welche zugleich anderseits den naturwissenschaftlichen Stoff methodisch derart verarbeitet haben, daß er praktisch sofort zu verwerten wäre. Bei den folgenden Ausführungen habe ich mich bemüht, die bedeutenderen Erscheinungen, welche in neuerer Zeit zu Tage getreten sind, nach den allgemeinen oben erörterten Gesichtspunkten zu verarbeiten. Besonders habe ich zwei vortreffliche Werke benutzt, welche für die schulgemäße Gestaltung des Naturwissens geradezu klassischen Wert besitzen: Das soeben in zweiter Auflage erschienene, schon oben erwähnte Werk von Ewald Haufe: die natürliche Erziehung. Grundzüge des objektiven Systems, und das Buch von Karl Kollbach: Naturwissenschaft und Schule. Letzterer entwickelt in geistvoller Betrachtung, die sich stets auf der Höhe des heutigen Wissens und der heutigen allgemeinen Bildung hält, die Methodik der gesamten Naturwissenschaft nach Ziel, Umfang und methodischer Durchführung, während die Arbeit Haufes eine wahrhaft meisterhafte, bis in die Einzelheiten gehende

des naturwissenschaftlichen Stoffes und seine, auf psychologischen Grundsätzen beruhenden Verarbeitung enthält. Ich bemerke ferner, daß die folgenden Ausführungen an zahlreichen Stellen durch die trefflichen Arbeiten englischer Methodiker beeinflußt sind.

Ziele und Unterrichtsverfahren.

Aus der vorangegangenen theoretischen Betrachtung ergeben sich für den naturwissenschaftlichen Unterricht folgende Ziele:

1. Die auf sicherem Wissen beruhende Einsicht in die Einheit der Natur und die Einheit des Naturerkennens.

2. Das volle Verständnis für die Leistungen der Naturwissenschaft im praktischen Leben.

3. Die Erkenntnis des Zusammenhanges zwischen dem natürlichen Geschehen und der geistig-sittlichen Welt, sowie der Grenzen, welche zwischen beiden für unser Erkennen gezogen sind.

Die kümmerlichen Bruchstücke des Naturwissens, welche den Schülern unserer heutigen Schulen in abstrakter Form und ohne rechten inneren Zusammenhang mitgeteilt werden, sind für die hohen Bildungszwecke, welche die heutige Schule erreichen soll, ohne bleibenden Wert. Nur ein umfassendes, aus der Fülle der Erscheinungen geschöpftes Wissen, welches in allen seinen Einzelheiten auf das engste verknüpft wird, kann der hohen Bedeutung und dem unvergleichlichen Bildungswert des naturwissenschaftlichen Unterrichts gerecht werden, und nur aus einem solchen Wissen kann höhere geistige Bildung entstehen. Die Naturwissenschaften müssen daher in allen ihren Zweigen und in enger Verbindung mit den übrigen Unterrichtsfächern, sowie mit den Erscheinungen des praktischen Lebens betrieben werden. Nur der fremdsprachliche Unterricht ist, soweit der rein formale Gesichtspunkt in Betracht kommt, von dieser innigen Verknüpfung ausgeschlossen. Daher muß der Grundsatz der Konzentration bis in die Einzelheiten hinein durchgeführt werden. Ungemein wichtig ist zunächst, daß die Einheit der Naturkräfte und des natürlichen Geschehens, welche, lange vorher geahnt, durch die Entdeckungen des Physikers Hertz zur wissenschaftlichen Thatsache geworden ist, zum leitenden Gedanken des Unterrichts gemacht und den Schülern der oberen Klassen zum vollen Verständnis gebracht werde. Ferner muß gefordert werden,

daß die Schüler der Oberstufe Einsicht gewinnen in die Grenzen, welche dem wissenschaftlichen Erkennen des Menschen gezogen sind, und daß ihnen dadurch das unveräußerliche Recht, welches dem Reich des Glaubens und der Sittlichkeit auch vom Standpunkt unseres wissenschaftlichen Erkennens aus gebührt, zur Überzeugung komme. Denn an dieser Einsicht hängt die Gewinnung einer geistig sittlichen, auf der Höhe unserer heutigen Erkenntnis stehenden Lebensanschauung, welche auf keinem anderen Wege zu gewinnen ist.

Die allgemeinen methodischen Grundsätze, welche bei jeder Belehrung, vor allem aber bei dem naturwissenschaftlichen Unterricht angewendet werden müssen, sind bereits in den theoretischen Ausführungen des ersten Buches (S. 85—94, 96—117) erörtert worden. Zwei der dort ausgesprochenen Forderungen, die Durchführung des anschauenden Unterrichts und die Begründung des ganzen Unterrichtsverfahrens auf die Selbstthätigkeit und Selbstbeobachtung der Schüler, müssen hier mit besonderer Rücksicht auf die Aneignung des Naturwissens noch eingehender erörtert werden. Mit den Begriffen der Anschauung und der Selbstthätigkeit wird in der pädagogischen Litteratur viel Mißbrauch getrieben. Wenn gewisse Vertreter des humanistischen Gymnasiums beim lateinischen Sprachunterricht, namentlich der unteren Klassen von Anschauung und Selbstthätigkeit reden, so kommt ihnen der Sinn, welcher mit beiden Begriffen zu verbinden ist, gar nicht zum Bewußtsein. Denn der fremdsprachliche Unterricht bleibt trotz des sogenannten induktiven Unterrichtsverfahrens und trotz aller methodischen Künste im Bereiche der Abstraktion, und Selbstthätigkeit ist von den kleinen Knaben, denen der fremdsprachliche Unterricht aufgezwungen wird, überhaupt nicht zu verlangen. Allein durch die innige Beschäftigung mit der Natur und ihren mannigfaltigen Erscheinungsformen können beide Fähigkeiten ausgebildet werden, und jene innere Anschauung, welche sich an abstrakten Formen, Begriffen und Beziehungen bethätigt, entsteht erst aus einem geübten, auf die Fülle der Erscheinungen angewendeten sinnlichen Anschauungsvermögen. Sobald diese fehlt, bleibt die Behauptung, irgend ein abstrakter Unterricht könne sich auf Anschauung gründen, eine leere Redensart.

Anschauung und selbstthätige Beobachtung sind untrennbar mit einander verknüpft, sie müssen daher auch im Unterricht in stetige Beziehung zu einander gesetzt werden. Die weitgehende

Ausbildung der Sinne ist die Grundlage jeder höheren geistigen Bildung. Entsprechend jener früher erwähnten, durch Kant herbeigeführten Ausdehnung des Begriffs verstehen wir unter Anschauung nicht nur die Leistung des Gesichtssinnes, sondern auch die Bethätigung aller übrigen Sinne.[1]) Nicht nur das Gesicht, sondern auch das Gehör, das Gefühl, der Geschmack, der Geruch und der Temperatursinn müssen in gleicher Weise ausgebildet werden, wobei allerdings zuzugeben ist, daß die Ausbildung des Gesichtssinnes die größte Bedeutung besitzt. Alle Sinne erreichen ihre volle Leistungsfähigkeit erst durch langjährige methodisch geordnete Übung.

Der Gesichtssinn vermittelt uns eine Reihe von verschiedenen Bestimmungen, welche uns überall in der Außenwelt entgegentreten: Farbe, Nuance der Farbe, Größe, Gestalt, Richtung, Dauer, Helligkeitsgrad, Ruhe und Bewegung, Beharren oder Veränderung, Perspektive, Symmetrie. Alle diese von dem Gesichtssinn vermittelten Einzelheiten bedürfen der Einübung. Der Schüler hat ein sehr wenig ausgebildetes Verständnis für Farben, er muß durch eingehende Betrachtung der Naturerscheinungen und Naturgegenstände in den Stand gesetzt werden, auch Farbennuancen wie gelbrot, rotblau, blaugrün, gelbgrün, rosenrot, karminrot, schwefelgelb, violett, purpur, indigoblau u. s. w. voneinander zu unterscheiden. Nicht minder unfähig zeigen sich unsere Schüler in der Beurteilung der Größe, der Gestalt, der Bewegung. Durch häufige Messungen und Schätzungen müssen sie befähigt werden, das Richtige zu treffen. Die Einübung des perspektivischen und symmetrischen Sehens erfordert ganz besondere Sorgfalt.

Bei der Ausbildung des Gehörsinns kommen der Grad oder die Stärke und die Dauer der Töne, die Richtung aus der sie kommen, und der Rhythmus in Betracht. Auch hier bilden, ganz abgesehen von der musikalischen Belehrung, die Erscheinungen der Natur eine reiche Quelle der Beobachtung.

Die Ausbildung des Gefühls und des Temperatursinnes wird auf unseren höheren Schulen bisher noch kaum beachtet. Auch hier erwächst eine wirkliche Leistung nur durch die selbstthätige Beobachtung der Naturgegenstände. Die Schätzung der räumlichen

---

[1]) Vergl. oben S. 48.

Größe durch das Gefühl, die Bestimmungen des Rauhen und Glatten, des Scharfen und Stumpfen, des Spitzen und Kolbigen, die Unterschiede der Temperatur, das Glühende, Heiße, Warme, Laue, Kühle, Kalte und Eiskalte, die Abschätzung der Schwere, sowie die Bestimmungen der Härte, Weiche, der Elastizität, alles das muß im naturwissenschaftlichen Unterricht behandelt und den Schülern durch ihre eigene Erfahrung zum Verständnis gebracht werden.

Geschmack und Geruch sind gleichfalls durch den Unterricht in der Chemie und in der Botanik auszubilden. Alle verschiedenen Äußerungen beider Sinne, das Süße, Salzige, Herbe, Saure, Geistige, Bittere, Fade, sowie die mannigfachen, nicht näher bestimmbaren Geschmacks- und Geruchsempfindungen müssen von den Schülern erprobt und in ihrer Eigenart aufgefaßt werden.

Wesentlich sind für einen solchen Unterricht zwei Bedingungen. Einmal muß der Schüler die Gegenstände, an welchen der anschauliche Unterricht ausgeübt wird, selbst sehen und genau betrachten können, und sodann muß er die Ergebnisse dieses Unterrichts durchaus sich selbst erarbeiten. Daher ist nötig, daß alle jene Gegenstände, welche ihrer Natur nach in das Schulhaus geschafft werden können, in großer Menge vorhanden sind. Bei billigen und daher leicht zu beschaffenden anorganischen Gegenständen muß für jeden Schüler ein brauchbares Stück vorhanden sein, bei seltneren Stücken sollen immerhin so viele zur Verfügung stehen, daß eine Gruppe von höchstens fünf Schülern die gemeinsame Betrachtung ausüben kann. Zum Studium der organischen Welt muß die Schule einen Schulgarten, welcher die typischen Pflanzen in zahlreichen Stücken enthält, sowie ein gut ausgestattetes Aquarium und Terrarium besitzen. Da aber diese Veranstaltungen nur einen kleinen Teil der Naturgegenstände der anschauenden Verarbeitung zur Verfügung stellen, da ferner zahlreiche Naturerscheinungen im Schulzimmer nicht zu beobachten sind, so ergiebt sich daraus mit Notwendigkeit die schon oben (S. 88—91) erwähnte Forderung des Unterrichts im Freien. Die geologischen, geographischen und astronomischen Grundbegriffe können nur durch unmittelbare Anschauung, niemals durch Erörterungen im Schulzimmer oder an der Wandtafel gewonnen werden. Ebenso sind die Lebensbeziehungen der Tiere unter einander und zu der Pflanzenwelt, sowie die Abhängigkeit der Lebewesen von der Gestaltung und Art des Bodens und vom Klima

nur durch die Beobachtung der freien Natur zu gewinnen. Das Gleiche gilt von den mannigfachen Einrichtungen und Veranstaltungen, durch welche der Rohstoff im Dienste der Menschheit künstlich verarbeitet wird. Aus diesen Gründen wird der Unterricht gerade auf der Unterstufe recht häufig außerhalb des Schulhauses erteilt werden müssen. Teils wird es sich um Wanderungen auf das freie Land, teils um Besuche zahlreicher Werkstätten, Fabriken und industrieller Anlagen handeln. Solche Ausflüge sind zumeist von kürzerer Dauer, sie werden in den naturwissenschaftlichen Unterrichtsstunden angestellt, welche zu diesem Zwecke an das Ende der Tagesarbeit verlegt werden. In kleineren Orten sind Lehrer und Schüler in kürzester Frist an dem Orte der Anschauung zu versammeln, aber auch in größeren Städten bieten Pferdebahnen oder Stadtbahnen das bequeme Mittel, um in wenig längerer Zeit an Ort und Stelle zu gelangen. Außer diesen kürzeren Ausflügen, welche je nach Bedürfnis recht häufig anzustellen sind, erfordert der Grundsatz der Anschauung, daß auch ausgedehntere Schulreisen, etwa vier bis sechs in jedem Jahre, in den Organismus des Unterrichts eingefügt werden. Denn wenigstens ab und zu muß den Schülern die Gelegenheit gegeben werden, auch solche Erscheinungen und Gestalten der Natur und solche hervorragenden Werke von Menschenhand kennen zu lernen, welche ihnen ihr Heimatland nicht bietet. Schon jetzt finden solche Schulreisen ab und zu statt, wenn auch auf ihnen der Grundsatz der allseitigen Belehrung noch kaum in genügender Weise durchgeführt wird.

Der Unterricht im Freien und die Veranstaltung von Schulreisen erfordern die Berücksichtigung zahlreicher Punkte, welche im gewöhnlichen Schulunterricht nicht in Betracht kommen. Zunächst gehört dazu das weitgehende Entgegenkommen der staatlichen und kommunalen Behörden und aller jener Privatpersonen, welche im Besitze von Fabriken, industriellen und Verkehrsanlagen oder Werkstätten sind. Schon jetzt befördern die Eisenbahnen Vereine oder Schulen, welche mit ihren Ausflügen bestimmte Zwecke verbinden, zu Militärpreisen; es ist zu wünschen, daß dieser Betrag für die regelmäßig stattfindenden Schülerausflüge noch herabgesetzt werde. Schon heute wird polytechnischen Vereinen und gewerblichen Vereinigungen der Besuch von Fabriken und industriellen Anlagen bereitwillig gestattet. Es heißt wohl von dem Gemeinsinn unserer

Mitbürger nicht zu viel erwarten, wenn man die gleiche Bereitwilligkeit auch für die Ziele und Zwecke der Jugenderziehung voraussetzt[1]). Ungemein wichtig für den Erfolg des anschauenden Unterrichts ist ferner die richtige äußere und innere Organisation der Ausflüge und Schulreisen. Der Reiseplan, die Vorbereitungen zur Reise, die Marschordnung, das Verhalten bei belebten Straßenübergängen oder bei Überschreiten eines Steges, die Ordnung im Eisenbahnwagen, die Haltepunkte, Lager und Mahlzeiten, die Behandlung von kleinen oder größeren Unglücksfällen, die Heimreise und die Rückkehr der Kinder in ihre Wohnung — alles das sind Punkte, welche der sorgfältigsten Erwägung und Anordnung bedürfen. Eine feste Disziplin ist für jede Unterrichtsstunde im Freien und für jeden größeren Ausflug unbedingtes Erfordernis, wenn man auch eine freiere Bewegung, als sie im Schulzimmer möglich ist, den Schülern gern gestatten wird. Wenn der Unterricht im Freien oder die Schulreise für das Wissen und Können der Schüler die rechten Früchte tragen sollen, so muß dabei derselbe Ernst und dieselbe methodische Sorgfalt herrschen wie in jeder Schulstunde. Jeder Unterrichtsstunde im Freien und jedem Ausflug soll ein bestimmter, bis in die Einzelheiten ausgearbeiteter Plan zu Grunde liegen, was freilich nicht ausschließt, daß andere sich darbietende Thatsachen von Bedeutung mit in die Betrachtung hineingezogen werden. Der Lehrer muß alle die Naturgegenstände und Naturerscheinungen, welche verarbeitet werden sollen, genau kennen und mit ihrer Art, ihren Merkmalen und ihren mannigfachen Beziehungen zu Natur- und Menschenleben Bescheid wissen. Der Unterricht selbst verlaufe in ungezwungener Unterhaltung, wobei es die besondere Aufgabe des Lehrers ist, klärend auf die Vorstellungen der Schüler einzuwirken, falsche Beobachtungen zu verbessern und die säumigen oder stumpfen Schüler zur Mitarbeit heranzuziehen. Sowohl der Lehrer wie auch einzelne Schüler führen ein Merkbüchleiu mit sich, in welches alles Wissenswerte knrz eingetragen wird und welches der weiteren Verarbeitung im Schulzimmer als Anhalt zu dienen hat. Diese Verarbeitung selbst soll gleich an demselben oder am nächsten Tage geschehen, weil dann die gewonnenen Eindrücke noch

---

[1]) Vergl. mein Buch: Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts in kritischer Begründung. Hannover. Carl Meyer (G. Prior) 1893 S. 152.

frisch in den Seelen der Kinder haften. Dabei wird man je nach Bedürfnis und abwechselnd entweder die Erlebnisse und Anschauungen der Zeit nach behandeln oder eine innere, auf dem Wesen der Dinge beruhende Ordnung einschlagen. Was draußen erlebt und gesehen ist, das wird jetzt in anschauender Betrachtung an der Wandtafel, sowie begrifflich und sprachlich verarbeitet, ergänzt und zu dem bereits vorhandenen Wissen und Empfinden in lebensvolle Beziehungen gesetzt.

Der hier geschilderte anschauende Unterricht wird aber erst dann die rechten Früchte bringen, wenn die Schüler in weitgehender Weise zur Selbstthätigkeit und zu eigener Beobachtung herangezogen werden. In dieser Beziehung sind die Forderungen, welchen der Unterricht zu genügen hat, erst zum kleinsten Teile erfüllt, ja sie werden von vielen Lehrern der Naturwissenschaft noch nicht einmal geahnt. Der übliche Unterricht beschränkt sich meist darauf, daß Gegenstände und Anschauungsbilder vorgezeigt und Experimente vorgemacht werden. Dadurch wird der hohe Bildungswert des naturwissenschaftlichen Unterrichts in keiner Weise ausgenutzt. Selbstbeobachten, Selbstsuchen, Selbstfinden, Selbstdenken, und Selbsthandeln, das sind die Thätigkeiten, welche in jeder Unterrichtsstunde geübt und gefördert werden sollen; das bloße Sehen und Hören ist erst die Vorbedingung, nicht der Anschauungsunterricht selbst. Man bedenke, daß jede Beobachtung, jede Untersuchung, jeder wissenschaftliche Versuch eine Frage ist, welche der forschende Geist des Menschen an die Natur stellt, um ihre Eigenschaften zu erkennen und verborgene Ursachen zu ergründen. Daher muß der Lehrer im naturwissenschaftlichen Unterricht möglichst zurücktreten, seine Aufgabe ist, sachkundig zu leiten, verworrene Vorstellungen zu klären und falsche Vorstellungen zu berichtigen; das neue Wissen aber soll der Schüler durch eigene Arbeit gewinnen. Diese Art des Unterrichts erfordert zunächst eine, gegen die bisherige Praxis gesteigerte Ausnutzung der wissenschaftlichen Vorrichtungen und Instrumente. Kostspielige Instrumente können natürlich in jeder Schule nur einmal vertreten sein, doch ist es unerläßlich, daß wenigstens drei Mikroskope dem Unterricht zur Verfügung stehen. Wird ein solches Instrument den Schülern zum ersten Male vorgeführt, so muß natürlich der Lehrer die notwendigen Vorrichtungen bei der Ausführung der Versuche vornehmen; er hat aber darauf

zu achten, daß die Schüler den Einzelheiten des experimentellen Verfahrens mit Aufmerksamkeit und Verständnis folgen. Aber dabei darf der Unterricht nicht stehen bleiben. Vielmehr müssen die Schüler, namentlich die der oberen Klassen, dazu angeleitet werden, wissenschaftliche Versuche, auch solche schwierigerer Art, selbst auszuführen. Nichts schärft die Genauigkeit, die Gewissenhaftigkeit und die Beobachtungsgabe in höherem Grade, als wenn Sekundaner und Primaner dazu angehalten werden, chemische Versuche zu machen, mit der Induktionsmaschine umzugehen oder ein mikroskopisches Präparat herzustellen. Diese Leistungen werden aber nur erreicht werden können, wenn bereits von der untersten Klasse an die eigene Thätigkeit zum Grundsatz des Unterrichts erhoben wird. Auf der Unter- und Mittelstufe sind die Instrumente und Vorrichtungen, deren der Unterricht bedarf, zumeist einfacherer Art und daher billig zu beschaffen: sie müssen daher in den Händen jedes Schülers sein. Als solche Arbeitsmittel sind zu nennen: ein Metermaß, ein starkes Messer, eine Schere, ein Lineal, eine brauchbare Lupe, ein Transporteur, ein Quadrant und ein kleiner Kompaß. Es ist vorteilhaft, wenn einige dieser Gegenstände von den Schülern selbst hergestellt werden. Jede Unterrichtsstunde bietet Veranlassung zu weitgehender Bethätigung der Sinne: bei der Untersuchung der einfachen anorganischen Körper und der Pflanzen und bei der Beobachtung der Naturerscheinungen werden Gesicht, Gehör, Gefühl und Temperatursinn, Geschmack und Geruch in gleicher Weise geübt. Die mathematischen Eigenschaften der Naturkörper geben zum Vergleichen, Messen und Zeichnen Veranlassung; die astronomischen Beobachtungen einfachster Art, welche der Schüler immer wieder ausübt, schärfen die Beobachtungsgabe und die Genauigkeit und lehren den Gebrauch der einfachsten Instrumente.[1]) Nicht minder wichtig ist das plastische Nachformen von Naturkörpern und die Anfertigung von Flächenrissen, Modellen und stereometrischen Körpern. Das Zusammenlegen von Stäbchen, das Ausschneiden von Figuren aus dünnem Papier, das Flechten ge-

[1]) Recht brauchbar, weil durchaus auf dem Standpunkt der eigenen Beobachtung der Schüler stehend, ist das unlängst in zweiter Auflage erschienene Büchlein von G. Rusch und A. Wollensack, Beobachtungen, Fragen und Aufgaben aus dem Gebiete der elementaren astronomischen Geographie. 2. Aufl. Wien. Holder 1894.

hören auf die dem eigentlichen Gymnasium vorangehende Unterrichtsstufe; auf der Unterstufe des Gymnasiums treten schwierigere Arbeiten auf, wie die Herstellung von Körpern aus Drahtstäben und Erbsen, sowie aus Pappe, die Arbeiten in Thon, in Gips, die Anfertigung von Modellen aus Holz. Die Ausführung von Reliefkarten verbleibt der Mittel- und Oberstufe. Diese Thätigkeiten berühren sich nahe mit dem Handfertigkeitsunterricht und können durch ihn wesentlich gefördert werden, sie sind aber als ein wichtiges Hilfsmittel für den naturwissenschaftlichen Unterricht in Anspruch zu nehmen.

Bei der geistigen Verarbeitung des Angeschauten und Beobachteten ist der Gesichtspunkt der Selbstthätigkeit in gleicher Weise zu betonen. Die methodischen Grundsätze, nach denen hier verfahren werden muß, sind in den theoretischen Ausführungen des ersten Buches (S. 85—94, 96—117) eingehend erörtert worden.

Stoffverteilung und Stoffverarbeitung.

Der berühmte englische Gelehrte Huxley hat auf die Frage, wann der naturwissenschaftliche Unterricht beginnen solle, geantwortet: „mit dem Aufdämmern der Intelligenz.“[1]) Diese Ansicht steht zu der auf unseren Schulen üblichen Praxis im schärfsten Gegensatz. Für die Anhänger eines natürlichen Erziehungssystems liegt die Richtigkeit der erwähnten Forderung auf der Hand. Das Kind sucht Belehrung in naturwissenschaftlichen Dingen, sobald es zu sprechen beginnt, und seine Teilnahme gehört einzig und allein der sinnlich greifbaren Welt der Formen und Farben, niemals aber irgend welchen Erzeugnissen der abstrakten Gedankenthätigkeit. Daher muß die Einführung in das Verständnis des sinnlich Wahrnehmbaren an den Anfang jedes Unterrichts gesetzt werden. Die erste Belehrung der in die Vorschule oder in die allgemeine Volksschule eintretenden Kinder beginnt mit dem Unterricht im Lesen und im Schreiben. Das ist ein trauriger und verhängnisvoller Irrtum, der die geistige Entwickelung des werdenden Menschen empfindlich schädigt und nicht selten ernste Störungen psychopathischer Art hervorruft. Anstatt die kleinen Kinder mit Lesen und Schreiben

---

[1]) Vergl. Huxley, Reden und Aufsätze, deutsch von Fritz Schultze. Berlin-Grieben 1877. S. 64.

und mit dem Auswendiglernen unverstandener Gedichte und Sprüche zu quälen, sollte man sie vermittelst einer durchaus auf Anschauung beruhenden Methode in das Verständnis der sie umgebenden Erscheinungen der Natur und des Menschenlebens einführen, sie zu eigenen Beobachtungen und zu eigener Thätigkeit anleiten und das gewonnene Wissen sprachlich mit ihnen verarbeiten. Die Übungen in der schriftlichen Darstellung sollen nicht mit dem Lesen und Schreiben der Buchstaben, sondern mit der Kenntnis und dem Gebrauch der Zahlen beginnen. Der wirkliche Schreib-Leseunterricht soll erst mit dem zweiten Unterrichtsjahre anfangen. Wenn die Hand des kleinen Schülers durch eine reich gegliederte Thätigkeit im Messen, Flechten, Ausschneiden und Zeichnen einigermaßen ausgebildet ist, wenn er ferner durch die anschauende Betrachtung der natürlichen Gegenstände und Erscheinungen, sowie durch ihre sprachliche Verarbeitung ein vorläufiges Verständnis für die einfachsten Sprachbegriffe gewonnen hat, dann wird die Erlernung des Lesens und Schreibens ohne jede Quälerei und in der Hälfte der heute dafür verwendeten Zeit bewerkstelligt werden können. Der Unterricht im Lesen und Schreiben würde ferner durch die Einführung einer vereinfachten Orthographie und durch die Abschaffung der sogenannten deutschen Schrift vereinfacht werden.

Der eigentliche naturwissenschaftliche Unterricht beginnt mit dem Eintritt in die Sexta. Die Verteilung des naturwissenschaftlichen Stoffes auf die einzelnen Gymnasialklassen und seine methodische Verarbeitung hat sich in allen Einzelheiten nach den oben (S. 225) aufgestellten Zielen zu richten, um eine auf sicherem Wissen beruhende Einsicht in die Einheit der Natur und in die Einheit des Naturerkennens zu gewinnen. Daraus folgt, daß sämtliche Zweige der Naturwissenschaften auf allen Klassen von Sexta bis Prima und in engster gegenseitiger Verknüpfung zu betreiben sind. Die heute übliche Gepflogenheit, welche wichtige Fächer des Naturwissens gänzlich vom Unterricht ausschließt, die übrigen aber voneinander getrennt und in kümmerlichen Bruchstücken behandelt, kann dem hier aufgestellten Ziele auch nicht im entferntesten gerecht werden. Freilich muß die Behandlung des Naturwissens auf den einzelnen Unterrichtsstufen verschieden sein. In den theoretischen Ausführungen des ersten Buches wurden mit Rücksicht auf die methodische Verarbeitung des Unterrichtsstoffs drei Stoffen unter-

schieden: die Stufe der Anschauung, die Stufe der Abstraktion und die Stufe des logischen Denkens. Demgemäß ergeben sich für den naturwissenschaftlichen Unterricht drei Arten des Unterrichtsverfahrens, welche auf folgenden drei Grundsätzen beruhen müssen:

1. Die Stufe der Anschauung: Ausgangspunkt und Mittelpunkt des Unterrichts sind die einzelnen Naturkörper und die einzelnen Naturerscheinungen, welche in allen ihren Erscheinungen und Beziehungen zu behandeln sind.

2. Die Stufe der Abstraktion: Ausgangspunkt und Mittelpunkt des Unterrichts ist das naturwissenschaftliche Gesetz, welches in allen seinen Erscheinungsformen zu behandeln ist.

3. Die Stufe des logischen Denkens. Gegenstand des Unterrichts sind die naturwissenschaftlichen Gesetze in ihrem inneren Zusammenhang, in der Mannigfaltigkeit ihrer Erscheinungsformen und in ihren Beziehungen, Forderungen und Wirkungsgrenzen zum praktischen Leben und zu der Welt des Geistes und des Gemüts.

Das naturwissenschaftliche Wissen ist nicht nur innerhalb seiner eigenen Grenzen als Einheit zu behandeln, sondern es muß auch mit den übrigen Unterrichtsfächern, soweit es irgend angeht, in die engste Verbindung gesetzt werden. Zwei Fächer, welche von dem naturwissenschaftlichen Unterricht gar nicht getrennt werden können, sind die Mathematik und die Geographie. Die Mathematik ist nicht, wie einseitige Theoretiker glauben, eine Wissenschaft a priori, sondern sie ist in all ihren Grundsätzen und Beziehungen von dem natürlichen Geschehen abstrahiert, sie ist selbst ein Stück der Natur. Wie jedes tiefere Verständnis für die Erscheinungsformen der Natur die Kenntnis der in ihnen zu Tage tretenden mathematischen Gesetze und Formen zur Voraussetzung hat, so erscheint auch die Mathematik erst dann in ihrer hohen Bedeutung für das praktische und geistige Leben, wann sie auf die Anschauung gestützt und aus dem durch die Natur gebotenen Stoff abgezogen wird. Das Studium der Geographie sinkt ohne das Vorhandensein und ohne die stete Anwendung gründlicher naturwissenschaftlicher Kenntnisse zu der Aneignung eines leeren und wertlosen Wortwissens herab, welches einem der Hauptzwecke vertieften geo-

graphischen Wissens, der Begründung des Geschichtsunterrichts auf die natürlichen Lebensverhältnisse, nicht zu genügen vermag. Die Geschichte wiederum, sobald sie nicht nur politische und Kriegsgeschichte, sondern Kulturgeschichte sein will, sobald sie es versucht, den Schülern den Fortschritt des menschlichen Geistes zum Verständnis zu bringen oder soziale und nationalökonomische Fragen zu erörtern, muß gründliche naturwissenschaftliche Kenntnisse unbedingt voraussetzen. Auch der Unterricht in der Religion und in der Moral hat zahlreiche Beziehungen zu dem Naturwissen. Auf das Zeichnen als auf ein wichtiges Hilfsmittel für den naturwissenschaftlichen Unterricht, wurde bereits oben (S. 166, 173, 174, 236) hingewiesen. Am wichtigsten freilich sind die Beziehungen, welche der naturwissenschaftliche Unterricht zu dem Unterricht in der Muttersprache unterhalten muß. Vor allem auf der Unterstufe gehen beide Fächer Hand in Hand: die Ausbildung des Sprachvermögens und das Verständnis für alle sinnlichen und für eine große Zahl einfacherer abstrakter Begriffe ist nur dadurch zu erreichen, daß der im naturwissenschaftlichen Unterricht gewonnene Wissensstoff in diesem selbst und in dem Unterricht im Deutschen nach allen Richtungen und Beziehungen sprachlich verarbeitet wird. Aber auch auf der Mittel- und Oberstufe müssen beide Fächer stete Fühlung miteinander behalten, weil das Studium wichtiger Allgemeinbegriffe wissenschaftlicher und sozialer Art ein reiches Wissen von der Natur und ihren Erscheinungen zur Voraussetzung hat.

Nunmehr wende ich mich zu der Erörterung der Verteilung und Verarbeitung des Stoffes auf den einzelnen Unterrichtsstufen.

A. Die Stufe der sinnlichen Anschauung.

Wie oben erwähnt, ist der Ausgangspunkt und Mittelpunkt des Unterrichts auf dieser Stufe der einzelne Naturgegenstand und die einzelne Naturerscheinung. Beide aber sollen nach allen möglichen Beziehungen behandelt werden. Folgende Darstellung gewährt eine Übersicht über die Wissensgebiete, welche in engste Beziehung zu einander zu setzen sind:

Mineralogie — Chemie — Physik — Botanik — Zoologie (Anatomie, Physiologie)
|
Mathematik
(Hilfsfach: Zeichnen)
|
Geologie — physikalische Geographie — Astronomie

Deutsch — Geschichte — Soziologie und Nationalökonomie.

Es wurde bereits oben (S. 67—68) erwähnt, daß diese Wissensgebiete weder systematisch zu betreiben sind, noch daß die aus ihnen gewonnenen Kenntnisse und Begriffe mit wissenschaftlichen und technischen Namen belegt werden dürfen. Der Aufgabe der Unterstufe ist genügt, wenn die Schüler eine Anzahl von wichtigen typischen Naturgegenständen und Naturerscheinungen nach allen, den erwähnten Wissensgebieten angehörenden Eigenschaften und Beziehungen kennen gelernt haben.

Der naturgemäße Erwerb des Wissens beruht auf dieser Stufe auf der allseitigen Verarbeitung des einzelnen Gegenstandes und der einzelnen Erscheinung in der Weise, daß der Unterricht, nachdem die einfachsten Kenntnisse und Begriffe erworben sind, immer wieder zu den bereits behandelten Gegenständen und Erscheinungen zurückkehrt, das Wissen von ihnen vertieft, sie von immer höheren Gesichtspunkten aus betrachtet und sie mit erweiterten Kenntnissen anderer Art in neue, fruchtbare Beziehungen setzt. Bei einem solchen Ineinanderarbeiten ist es nicht möglich, den Stoff in scharf voneinander gesonderten Einzelaufgaben auf die verschiedenen Klassen einer Unterrichtsstufe oder gar auf die einzelnen Vierteljahre zu verteilen. Aus diesem Grunde muß ich die stoffliche Anordnung für die einzelnen Klassen auf allgemeine Anordnungen beschränken, innerhalb derer dem Unterricht und der methodischen Arbeit des Lehrers möglichste Freiheit zu lassen ist. Aus psychologischen und methodischen Gründen dürfte sich für die drei Schuljahre der Unterstufe folgende Einteilung empfehlen:

VI: Gegenstände der anorganischen Chemie: Metalle und Gesteinsarten. — Geographische, geologische und astronomische Grundbegriffe, welche aus der Betrachtung des Heimatsortes zu gewinnen sind. — Einfachste stereometrische und geometrische Grundbegriffe, gewonnen an der Bearbeitung natürlicher und künstlicher Körperformen.

V: Anorganische Chemie (Fortsetzung), die wichtigsten Gas-

arten. Organische Chemie mit besonderer Berücksichtigung der praktischen Verwertung. Pflanzen und Tiere in typischen Formen und Lebensgemeinschaften und nach einfachsten morphologischen Gesichtspunkten. Physikalische Geographie von Deutschland. — Die wichtigsten physikalischen Erscheinungen. — Die einfachsten Sätze der Planimetrie.

IV: Organische Chemie (Fortsetzung). — Anatomie und Physiologie der Pflanzen und Tiere. Der menschliche Körper und die Grundzüge der Gesundheitslehre. — Physikalische Gesetze und die einfachsten Maschinen. — Physikalische Geographie von Deutschland und Europa mit Beschränkung auf die Grundformen. — Abschluß der Planimetrie, Berechnung des Inhaltes und des Umfanges der einfachsten Körper. —

Der Ausgangspunkt des naturwissenschaftlichen Unterrichts soll in dem Studium der leblosen Körper und ihrer chemischen Eigenschaften bestehen, weil sie dem Verständnis und der Bearbeitung die geringste Schwierigkeit darbieten. Am Anfang steht die Bearbeitung der wichtigsten Metalle: Kupfer, Eisen, Zinn, Zink, Blei, Nickel, Silber, Gold, Aluminium, Quecksilber und die verschiedenen Legierungen. Dann folgen die verschiedenen Gesteinsarten: Granit, Schiefer, Kalk, Kreide, Marmor, Gips, die Krystalle, die Salze, ferner Chlor, Schwefel, Phosphor u. s. w. Im Verlaufe des Unteirichts, vor allem bei der organischen Chemie, ist auf jene natürlichen Stoffe und Kunsterzeugnisse besonders Gewicht zu legen, welche für das Leben der Kulturmenschheit hervorragende Bedeutung besitzen. Das führt von selbst zu der Erörterung der verschiedenen Gewerbe, Künste und Industrien. So sind eingehend zu behandeln die Reduktionen der verschiedenen Oxyde, die verschiedenen Getreidearten, die Herstellung und Gewinnung des Papiers, des Zuckers, der alkoholhaltigen Getränke, des Essigs, die Brotgärung, die Öle, Seifen und Harze, die Farbstoffe, die Bestandteile der Nahrung, das Verfahren bei der Gerberei, Färberei und Bleicherei, die Leistungen der Chemie im Kunsthandwerk und in der Kunst u. s. w. Überall wird nach feststehenden Gesichtspunkten verfahren: die äußeren und inneren (chemischen und physikalischen) Eigenschaften, der geschichtliche Gesichtspunkt, der Fundort und die Art der Gewinnung, die Bedeutung für das menschliche Leben und für Handel und Verkehr, die künstliche Verarbeitung werden erörtert und die aus solcher Behandlung ge-

wonnenen Kenntnisse zu einem einheitlichen Gesamtbilde vereinigt. Zur Belebung des Unterrichts und zur Befestigung des gewonnenen Wissens empfiehlt es sich, einzelne Gegenstände und Erscheinungen, welche sich dazu eignen, von allgemeineren Gesichtspunkten aus zu betrachten, derart, daß eine große Anzahl naturwissenschaftlicher Gesetze an ihnen zur Erscheinung kommen und miteinander verknüpft werden. Ein wahrhaft hervorragendes Muster hat Faraday in seiner „Naturgeschichte einer Kerze"[1]) geliefert. In derselben Weise kann man etwa die Geschichte eines Stückes Kreide oder eines Stückes Bernstein, die Schicksale eines Wassertropfens behandeln. Schon auf der Unterstufe wird es sich empfehlen, auf die allmähliche Entwickelung des Naturwissens hinzuweisen, die Namen großer Entdecker und Erfinder zu nennen und den Schülern in abgerundeten kulturhistorischen Bildern die Unvollkommenheit früherer Lebensverhältnisse vor Augen zu führen. — Wie das Wesen der recht verstandenen allgemeinen Bildung auf dem Verständnis für wichtige Allgemeinbegriffe beruht, so hat auch der naturwissenschaftliche Unterricht schon auf der Unterstufe die Aufgabe, die Hauptbegriffe der Naturwissenschaft den Kindern in der durch ihr Alter gebotenen Begrenzung zu übermitteln. Solche Begriffe chemischer und physikalischer Art, deren Kenntnis aus dem Unterricht der Unterstufe gewonnen werden soll, sind folgende: Veränderung, chemische Verbindung und Zerlegung, Destillation, Lösung, Krystallisation, Gewicht, Last, Schwerkraft, Anziehung, Gleichgewicht, Stabilität, Wärme, Weichwerden, Schmelzen, Verdunsten, Sieden, Dampfbildung, Frieren (Nebel, Wolken, Regen, Schnee, Hagel, Tau, Reif) Kohäsion, Adhäsion, Kapillarität, Luftdruck, spezifisches Gewicht, Gewichtsverlust im Wasser, Luftdruck, Reibung. — Es kommt dabei keineswegs auf die Mitteilung der technischen Ausdrücke, sondern nur darauf an, daß die Erscheinung selbst und das ihr zu Grunde liegende Gesetz völlig verstanden ist.

Der Unterricht in der Botanik und Zoologie, wie er gegenwärtig auf unseren höheren Schulen erteilt wird, krankt an einer übermäßigen Betonung der Systematik und Nomenklatur. Anstatt der naturgemäßen Einführung in das frische warme Leben in Feld und Wald, anstatt der Erweckung des liebevollen Verständnisses

---

[1]) Sechs Vorlesungen für die Jugend. Berlin, Oppenheim.

für die mannigfaltigen Lebensformen und ihr Zusammenleben bietet man den Kindern an der Hand eines systematischen Lehrbuches eine Menge äußerer Bestimmungen und leerer Namen, welche für die Aneignung des wirklichen Naturwissens nur in sehr geringem Grade in Betracht kommen. Ein Verständnis für das Leben und Wachstum der organisierten Wesen, für den Aufbau des pflanzlichen und tierischen Körpers und für die Beziehungen zwischen dem Leben der Pflanzen und Tiere ist bei dem bestehenden Unterrichtssystem nahezu ausgeschlossen. Mehr wie bei den anderen naturwissenschaftlichen Fächern ist der Unterricht bei botanischen und zoologischen Studien auf die freie Natur angewiesen. Hier sind gerade die wichtigsten Anschauungen und Begriffe nur durch die immer wiederholte Beobachtung des freien natürlichen Zusammenlebens zu gewinnen. Die naturwissenschaftliche Erörterung auf der Unterstufe soll jede Systematik und jede übermäßige Betonung der Gattungs- und Artunterschiede vermeiden. Das Linnésche System ist gänzlich auszuschließen, und die auf natürlicher Verwandtschaft beruhende systematische Einteilung soll sich erst auf der Oberstufe aus der Fülle reicher Anschauung gleichsam als natürliche Frucht ergeben. Daher beginnt der botanische und zoologische Unterricht mit der Erörterung einer kleinen Zahl typischer Lebensformen, deren Bau und morphologische Eigenart in selbstthätiger Untersuchung nur soweit zu behandeln sind, daß der Schüler die einfachsten botanischen und zoologischen Begriffe kennen lernt und in den Stand gesetzt wird, die typischen Formen in ihren verschiedenen Vertretern mit einiger Sicherheit zu unterscheiden. Hier kommt es vor allem auf Anschauung, nicht auf das Auswendiglernen zahlreicher Begriffsbestimmungen an. Auf die Betrachtung nützlicher und schädlicher Pflanzen und Tiere, sowie auf ihre Stellung im Kulturleben der Menschheit ist besonderes Gewicht zu legen. Der Unterricht schreitet in der Weise fort, daß um die typischen Formen in wachsender Vollständigkeit die verwandten Erscheinungen gruppiert werden, wobei auch die Übergangsformen zur Erörterung kommen. Das Zusammenleben der Pflanzen und Tiere und ihre Beziehungen zu der natürlichen Umgebung werden den Schülern am besten durch die Erörterung besonderer Lebensgemeinschaften zum Verständnis gebracht. Wenn freilich der botanische und zoologische Unterricht auf der hier geschilderten rein beschreibenden Stufe ver-

harrt, so wird er immer nur rein äußerliche Erfolge erzielen. Jedes tiefere Verständnis für die Bedeutung der organischen Wesen im Haushalt der Natur, für ihr Leben und Wachstum, setzt anatomische und physiologische Kenntnisse voraus. Die eingehende Unterweisung in dieser Hinsicht gehört auf die Mittel- und Oberstufe, aber schon im letzten Jahre der Unterstufe, auf der Quarta, müssen die einfacheren Anschauungen und Begriffe, welche zu der richtigen Auffassung des Lebens unerläßlich sind, den Schülern zum Bewußtsein gebracht werden. Selbstverständlich hat hier jede systematische Behandlung und jede Aneignung von technischen Ausdrücken zu unterbleiben. In anschaulicher Betrachtung, welche durch einfache Versuche zu unterstützen ist, gelangen die Schüler zu dem Verständnis für die einfachsten Begriffe dieser Art. Es empfiehlt sich, die Belehrung an einzelne Fragen anzuknüpfen und diese Fragen in entwickelnder und dialogischer Unterrichtsform durch die Schüler hören zu lassen. Da diese bereits im Besitze der einfachen chemischen und physikalischen Vorkenntnisse sind, werden sich dabei keine wesentlichen Schwierigkeiten ergeben, sobald der Unterricht durch die nötigen Versuche unterstützt wird. Solche Fragen sind etwa folgende: Aus welchen Stoffen ist der Pflanzenkörper zusammengesetzt? — Sind alle dreizehn aufgefundenen Stoffe zur Ernährung der Pflanze notwendig? — In welchen Verbindungen nimmt die Pflanze die unentbehrlichen Nährstoffe auf? — Zu welchen besonderen Zwecken dienen die einzelnen Nährbestandteile der Pflanzen? — In welcher Form führt man den Pflanzen die unentbehrlichen Nährstoffe zu? (Düngung) — Wie gelangen die Bodenstoffe in die Wurzeln? — Wie sind die Wurzeln im Boden verteilt? — Wie siud die Wurzeln gebaut? — Was ist das Lebendige in der Zelle? — Anf welchem Wege gelangen die Bodenstoffe in die Zellen der Wurzeln? — Auf welchen Gesetzen beruht die Wechselwirkung zwischen Pflanzen- und Tierleben?[1]) — Auf solche Weise wird ein in sich zusammenhängendes, auf Anschauung beruhendes Wissen gewonnen, welches die auf der Mittel- und Oberstufe folgende abstrakte Verarbeitung ungemein erleichtert.

Der geographische Unterricht stellt heute die politische Geo-

---

[1]) Vergl. F. Kienitz-Gerloff, Zur Methodik des pflanzenphysiologischen Unterrichts, S. 1—10. (Siebzehntes Programm der Landwirtschaftsschule zu Weilburg a. d. Lahn, 1894.)

graphie viel zu sehr in den Vordergrund und kommt, da die gesicherte naturwissenschaftliche Grundlage fehlt, kaum über die Mitteilung leerer Zahlen und Namen hinaus. Die naturgemäße Unterrichtsmethode fordert das entgegengesetzte Verfahren. Ein wirkliches Verständnis für die politische Geographie erwächst nur aus dem Wissen der natürlichen geographischen Grundlagen. Daher muß der Schwerpunkt des Unterrichts in der Unterstufe auf die physische und physikalische Geographie gelegt werden. Diese ist in der Art zu betreiben, daß für alle verschiedenen Erscheinungsformen des Naturlebens die wichtigsten Grundbegriffe gewonnen werden, welche dann später, auf der Mittel- und Oberstufe, zu erweitern und mit einander zu verknüpfen sind. Solche Gebiete, welche der geographische Unterricht schon auf der Unterstufe und von da an in steigender Verknüpfung zu behandeln hat, sind folgende:

1. Die Lehre von den himmlischen Erscheinungen nach Ptolemäus.
2. Die Lehre von den himmlischen Erscheinungen nach Kopernikus und Kepler.
3. Einleitung in die kosmische Physik.
4. Gestalt und Größe der Erde.
5. Das Erdinnere.
6. Der normale Aufbau der Erdrinde.
7. Schichtstörungen.
8. Hebungen und Senkungen.
9. Vulkane und Erdbeben.
10. Atmosphärische Physik (Atmosphäre, meteorologische und klimatologische Verhältnisse).
11. Meereskunde.
12. Süßwasserbedeckung der Erde.
13. Schnee und Eis.
14. Morphologie der Erdoberfläche (Verwitterung, Erosion, Denudation, Ablation).
15. Erdmagnetismus.[1])

Im Anschluß an das physische und physikalische Wissen werden auch Kenntnisse aus der politischen Geographie erworben. Die Betrachtung der Flüsse und Gebirge führt von selbst zu der Er-

[1]) Vergl. meinen Aufsatz: Wissen und Scheinwissen, s. S. 71, Anm. 1.

örterung der menschlichen Anlagen; so wird die Lage wichtiger Städte und die Richtung der großen Eisenbahnen und Heerstraßen auf die natürlichen Bodenverhältnisse und die Bedürfnisse des Handels und Verkehrs zurückgeführt. An das Studium der natürlichen Grenzen der Länder schließt sich die Erörterung ihrer politischen Abgrenzung, wobei die Abweichung von den ersteren zu fruchtbaren Erörterungen geschichtlicher Art Veranlassung giebt. Zu warnen ist vor der neuerdings aufgetretenen Methode, unbedeutende Städte und Nebenflüsse durch ein weitläufiges System von Begriffsbestimmungen nach ihrer Lage zu bestimmen. Soll das geographische Wissen zum unverlierbaren Besitz der Schüler werden, so ist die Beschränkung auf das Wesentliche ein unbedingtes Erfordernis. Die Vertiefung in Einzelheiten der politischen Geographie ist dem Geschichtsunterricht zu überlassen, indem unbedeutendere Städte und Flüsse, welche eine historische Bedeutung erlangt haben, bei der geschichtlichen Erörterung nach ihrer Lage bestimmt werden.

Die Mathematik wird auf unseren heutigen höheren Schulen, namentlich auf den Gymnasien in einer Art behandelt, welche weder den Forderungen der psychologischen Methodik noch der hohen Bedeutung dieses Faches für das gesamte Kulturleben entspricht. Die Klagen über den Mangel an Teilnahme und über fehlende Begabung sind allgemein und entsprechen leider den thatsächlichen Verhältnissen. Ich bin der Überzeugung, daß diese Zustände wesentlich der unrichtigen Verteilung im Lehrplan, sowie der verfrühten Anwendung einer abstrakten Unterrichtsmethode zuzuschreiben sind. Wie kann man erwarten, daß die Schüler Teilnahme für ein Fach empfinden, welches ihnen in rein theoretischer Form ohne die rechte Verknüpfung mit den Leistungen und Aufgaben des wirklichen Lebens entgegentritt, und wie kann man voraussetzen, daß sich die Schüler für das Verständnis rein abstrakter Schlußfolgerungen befähigt zeigen, wenn ihnen die Grundlage jeder mathematischen Kenntnis, die Anschauung und die Betrachtung der natürlichen mathematischen Formen entzogen wird! Gewiß zeigen einige Schüler eine hervorragende Begabung für mathematische Überlegungen, aber so viel ist sicher, daß die Mathematik, so weit sie Gegenstand des Schulunterrichts ist, bei Anwendung einer naturgemäßen Methode von jedem normal begabten Schüler leicht ver-

standen wird. Diese naturgemäße Methode beruht auf der Anwendung folgender Grundsätze:

1. Gleich dem naturwissenschaftlichen Unterricht hat die mathematische Belehrung mit dem Anfange des Schulunterrichts zu beginnen.

2. Den mathematischen Unterrichtsstoff bilden in erster Linie die Gegenstände und Erscheinungen der Natur, in zweiter Linie künstliche Körper, Modelle und Figuren.

3. Bis zum Abschluß der Unterstufe ist jedes abstrakte Verfahren und jeder abstrakte Beweis möglichst auszuschließen. Die Einsicht in die mathematischen Gesetze und Beziehungen wird durch die unmittelbare Anschauung gewonnen.

4. Das Rechnen mit abstrakten Zeichen und die Anwendung streng logischer Beweise beginnt erst auf der Mittelstufe.

Über die Durchführung dieses Verfahrens ist folgendes zu bemerken:

Das Studium der Arithmetik ist durchaus im Anschluß an den von der Natur gebotenen Stoff zu behandeln. Aus der Betrachtung und Untersuchung der Naturkörper, sowie aus der selbstständigen Thätigkeit des Wägens, Messens und Vergleichens erwirbt sich der Schüler die Einsicht in das Wesen der Zahlen und ihrer Beziehungen. Schon vor dem Eintritt in das eigeutliche Gymnasium wird er die Grundrechnungen beherrschen und mit den gebräuchlichsten Gewichten, Maßen und Münzen vertraut sein. Auf der Unterstufe des Gymnasiums werden die gewonnenen Kenntnisse zunächst vertieft und erweitert; sodann folgt, immer im Anschluß an den natürlichen Bildungsstoff, die Behandlung der Bruchrechnung (der gemeinen Brüche und der Dezimalbrüche) und einfacher Aufgaben der Regeldetri. Sämtliche Aufgaben und Rechnungen sind in engste Beziehung zum praktischen Leben zu setzen. Das Rechnen mit Buchstaben ist von der Unterstufe auszuschließen.

Auch die übrigen Gebiete der Mathematik sind hier durchaus nach den Grundsätzen der Anschauung unter Vermeidung jedes abstrakten Beweises zu behandeln. Der Unterricht geht von natürlichen und künstlichen Körpern aus und gewinnt durch die Unter-

suchung und Verarbeitung ebenflächiger und krummflächiger Körper, des Würfels, des Prismas, der rhombischen und rhomboidischen Säule, der Pyramide, des Kegels, der Kugel u. s. w. die grundlegenden mathematischen Begriffe und Beziehungen. Die heute übliche strenge Scheidung des mathematischen Stoffes in Planimetrie, Stereometrie und sphärische Trigonometrie u. s. w. und seine Verteilung auf verschiedene Unterrichtsstufen und Klassen, entspricht nicht der Wirklichkeit des natürlichen Geschehens und der Einheit des Naturerkennens. Vielmehr bietet die Untersuchung der körperlichen Gebilde schon von der Unterstufe an Gelegenheit zu der Aneignung gewisser Grundanschauungen und Grundbegriffe der höheren Mathematik, welche heute den Schülern der Oberklassen unvermittelt entgegentreten und in ihrer abstrakten Form von ihnen nur mit Mühe verstanden werden. Freilich wird die mathematische Erörterung auf der Unterstufe die einfache Geometrie der Ebene in den Vordergrund stellen müssen. Die geometrischen Grundbegriffe, die Sätze vom Dreieck und Viereck, sowie die einfachsten Beziehungen des Kreises lassen sich lückenlos aus der anschauenden Verarbeitung des natürlichen Bildungsstoffes gewinnen.

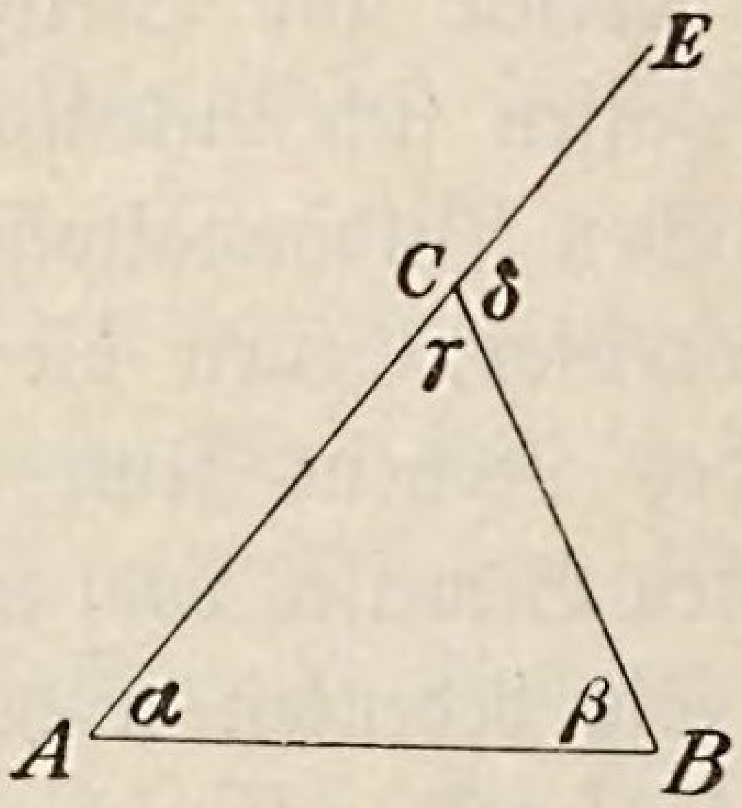
Mathematische Theoretiker, denen die Einsicht in die psychologischen Bedingungen des Lernens fehlt, werden mit dem Ausschluß des wissenschaftlichen Beweises vom mathematischen Unterricht wenig zufrieden sein. Sie bedenken nicht, daß der Schüler der Unterstufe die schärferen abstrakt-wissenschaftlichen Ausdrucksformen nicht versteht, weil sie seiner ganzen Auffassungs- und Darstellungsweise zuwider laufen.[1]) Die Beschränkung der mathematischen Erkenntnis auf die unmittelbare Anschauung läßt sich übrigens auch wissenschaftlich rechtfertigen. Es ist, wie schon Schopenhauer richtig bemerkt hat, ein Vorurteil, wenn man der logisch bewiesenen Wahrheit irgend einen Vorzug vor der durch die Anschauung

---

[1]) „Die Geometrie der Volksschule darf nicht in der Sprache der mathematischen Lehrbücher abgefaßt sein; sie muß in einer Sprache reden, welche die Schüler verstehen, die der geistigen Entwickelungsstufe derselben angemessen ist. . . . . Erzwungen können freilich auch die schärferen abstrakt-wissenschaftlichen Ausdrucksformen werden; aber nur mit innerem Widerstreben bedient sich der Schüler ihrer, weil sie seiner ganzen Auffassungs- und Darstellungsweise zuwiderlaufen.“ (A. Pickel, Die Geometrie der Volksschule. 5. Aufl. Dresden, Bleyl und Kaemmerer 1884, S. V).

erkannten zuspricht: beide sind in gleicher Weise unwiderleglich.[1]) Sätze und Beziehungen, welche sich aus der unmittelbaren Anschauung ergeben, sollen nicht abstrakt bewiesen werden, wenigstens nicht auf der Unterstufe. Der Erwerb mathematischen Wissens auf dem Wege der Anschauung ist im Volksschulunterricht als das naturgemäße Verfahren längst anerkannt; es ist nur zu wünschen, daß die trefflichen methodischen Arbeiten, welche aus der Thätigkeit der Volksschulpädagogen hervorgegangen sind, auch für den Unterricht der höheren Schulen nutzbar gemacht werden. Folgende Beispiele, denen ich das heute übliche Verfahren gegenüberstelle, mögen zur Erläuterung des anschaulichen Unterrichts dienen. Welche Methode den Vorzug verdient, wird jedem, der mit den psychologischen Gesetzen der geistigen Entwickelung vertraut ist, nicht einen Augenblick zweifelhaft sein:

1. Lehrsatz: In einem Dreieck ist die Summe der drei Winkel gleich zwei Rechten.



Voraussetzung. In dem Dreieck ABC haben wir drei Winkel α, β und γ.

Behauptung. $\alpha + \beta + \gamma = 2\,R$.

Beweis. Wir verlängern AC über C hinaus bis E; es entsteht dann der Winkel δ. δ und γ sind Nebenwinkel, darum ist:

$$\text{I.} \quad \delta + \gamma = 2\,R.$$

Ferner ist δ Außenwinkel des Dreiecks ABC, daher ist:

$$\text{II.} \quad \delta = \alpha + \beta.$$

Setzen wir in Gleichung I für δ den gleichen Wert $\alpha + \beta$ ein, so erhalten wir:

$$\alpha + \beta + \gamma = 2\,R, \text{ was behauptet war.}$$

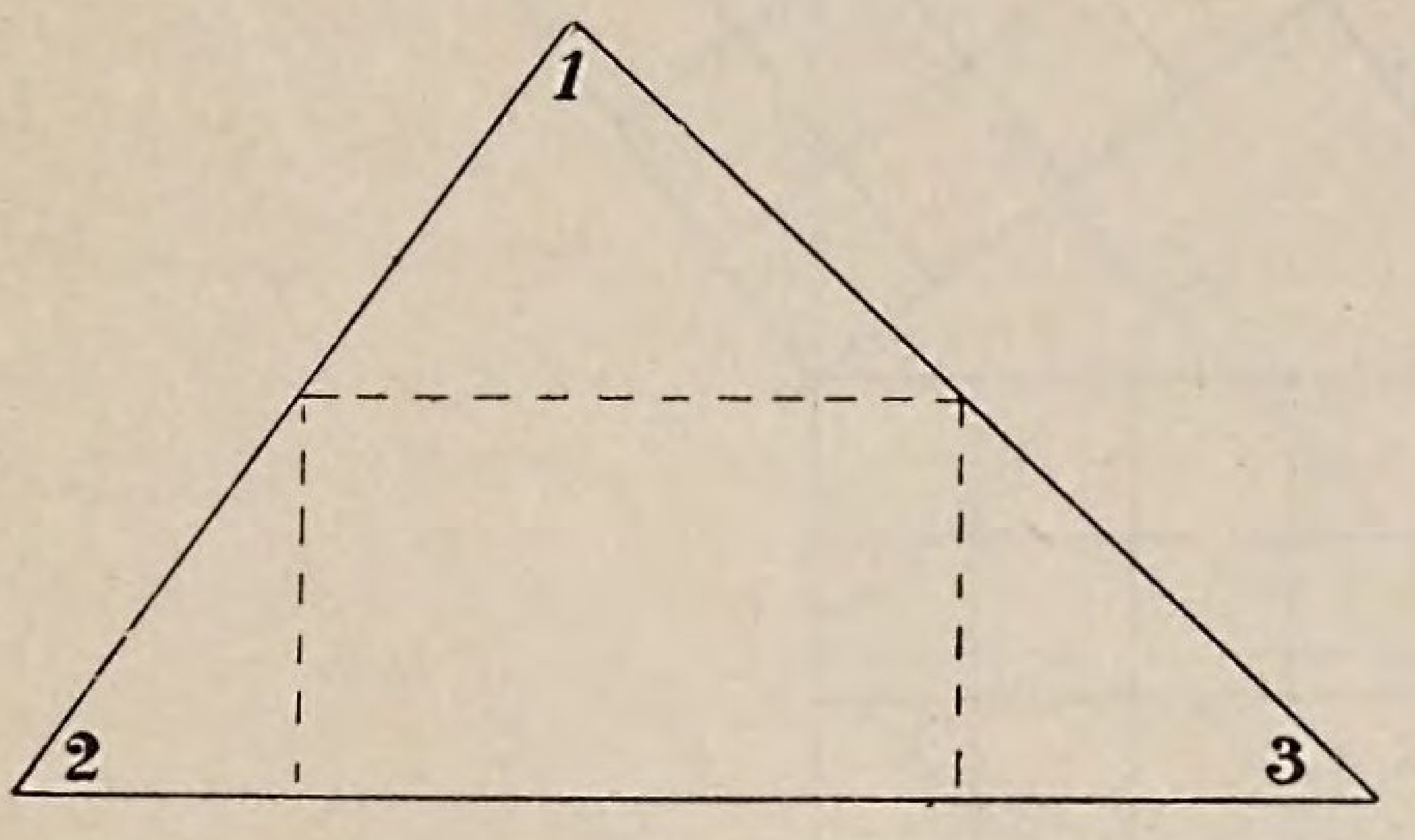
---

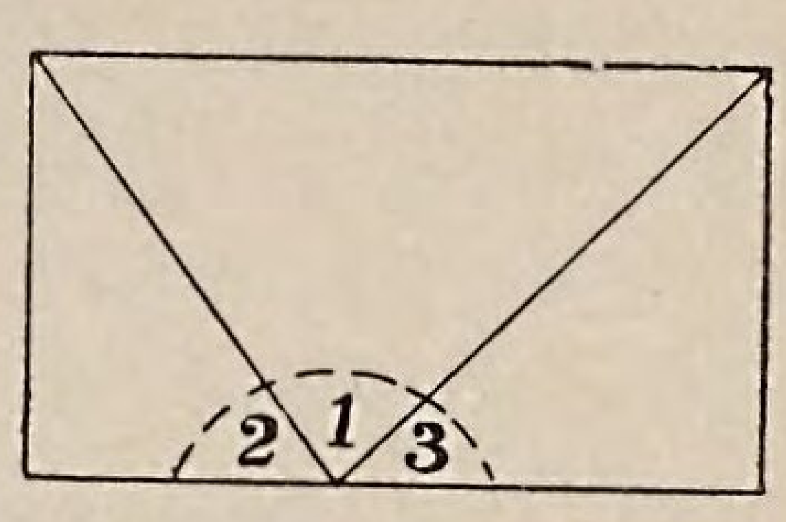
[1]) Vergl. Joh. Karl Becker, Die Mathematik als Lehrgegenstand des Gymnasiums. Berlin=Weidmann 1883, S. 80—81.

Man beachte, daß der Beweis die Sätze über die Nebenwinkel und über den Außenwinkel zur Voraussetzung hat.

Dem gegenüber verfährt die auf Anschauung beruhende Methode folgendermaßen:

Die Schüler finden durch Ausmessen mit dem Transporteur, daß die Gradsumme über der geraden Linie (der gestreckte Winkel) 180 Grad, d. h. 2 R beträgt. Nun wird aus Kartonpapier ein beliebiges Dreieck ausgeschnitten und sodann in der Weise zu einem Viereck zusammengebogen, daß die drei Spitzen des Dreiecks in demselben Punkt der Grundlinie zusammentreffen.





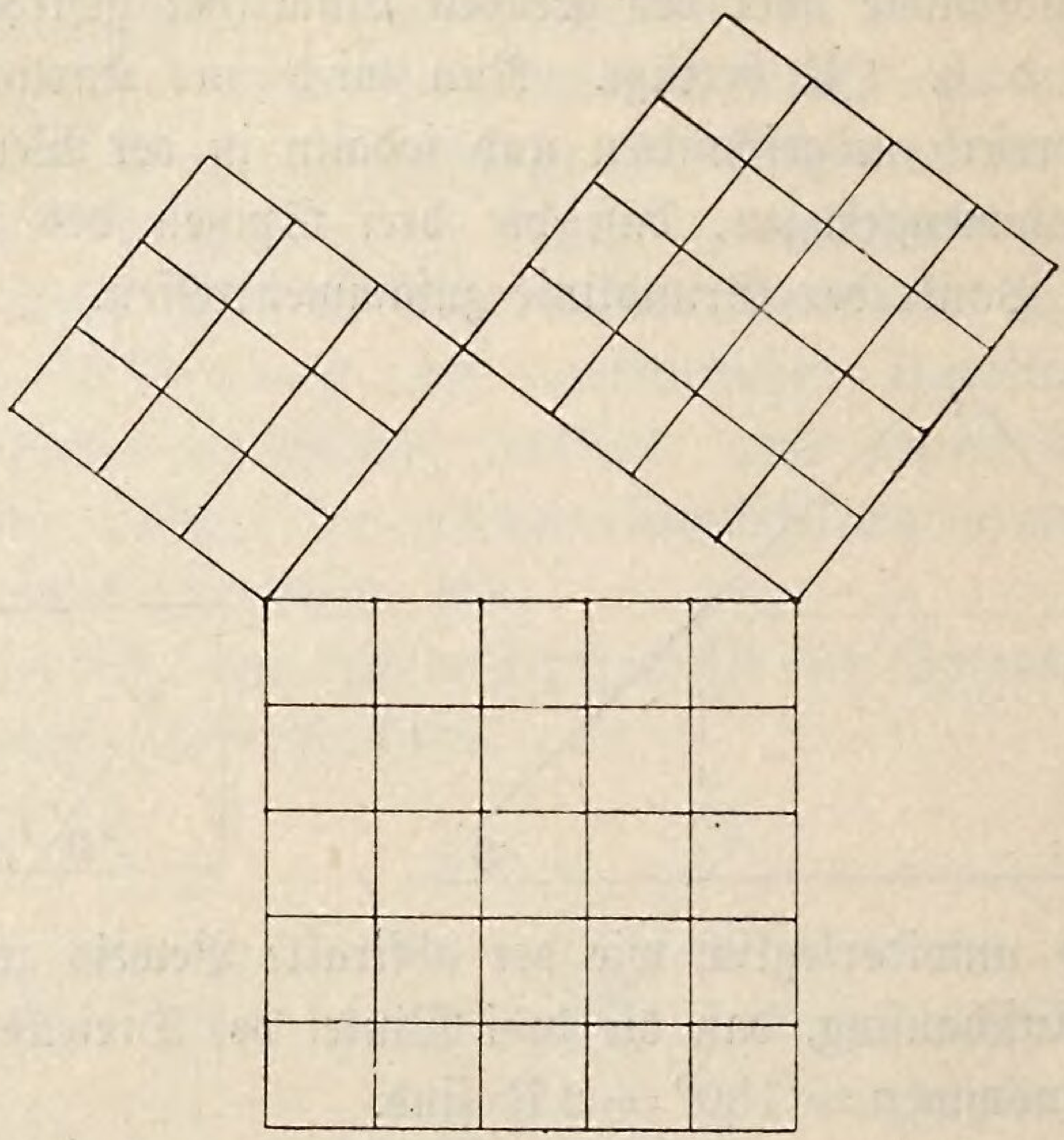
Ebenso unwiderleglich wie der abstrakte Beweis zeigt die unmittelbare Anschauung, daß die drei Winkel des Dreiecks (1+2+3) zusammengenommen $= 180^0 = 2$ R sind.

2. Der Pythagoräische Lehrsatz: Bei jedem rechtwinkligen Dreieck ist das Quadrat über der Hypotenuse gleich der Summe der Quadrate über den beiden Katheten.

Der gewöhnlichste Beweis dieses Satzes besteht bekanntlich darin, daß man das Hypotenusenquadrat durch eine von der Spitze des Dreiecks zu seinen Seiten gezogene Parallele in zwei Rechtecke zerlegt, worauf vermittelst der Konstruktion der Hilfsdreiecke nachgewiesen wird, daß jedes dieser Rechtecke gleich dem Quadrat der anstoßenden Kathete ist. Dieser Beweis erfordert gleich den übrigen aufgefundenen Beweisen des Satzes zu seinem Verständnis eine abstrakte Thätigkeit, welche man bei halbwüchsigen Knaben noch nicht voraussetzen darf. Sie sprechen die abstrakten Schlußfolgerungen wohl nach, lernen sie auch auswendig, gelangen aber nicht zur vollkommenen Einsicht in die Richtigkeit des Satzes.

Ganz anders verfährt die auf der Anschauung beruhende Methode. Sie beginnt mit einem einzelnen Fall. Die Schüler zeichnen ein rechtwinkliges Dreieck, dessen Seiten in dem Verhältnis

von 3 zu 4 zu 5 Centimetern (an der Wandtafel von Dezimetern) stehen, konstruieren mittels Maßstab und Transporteur die dazu gehörigen Quadrate und zerlegen diese wiederum in lauter kleinere Quadrate, deren jedes ein qcm (qdm) groß ist. Daraus ergiebt sich folgende Figur:



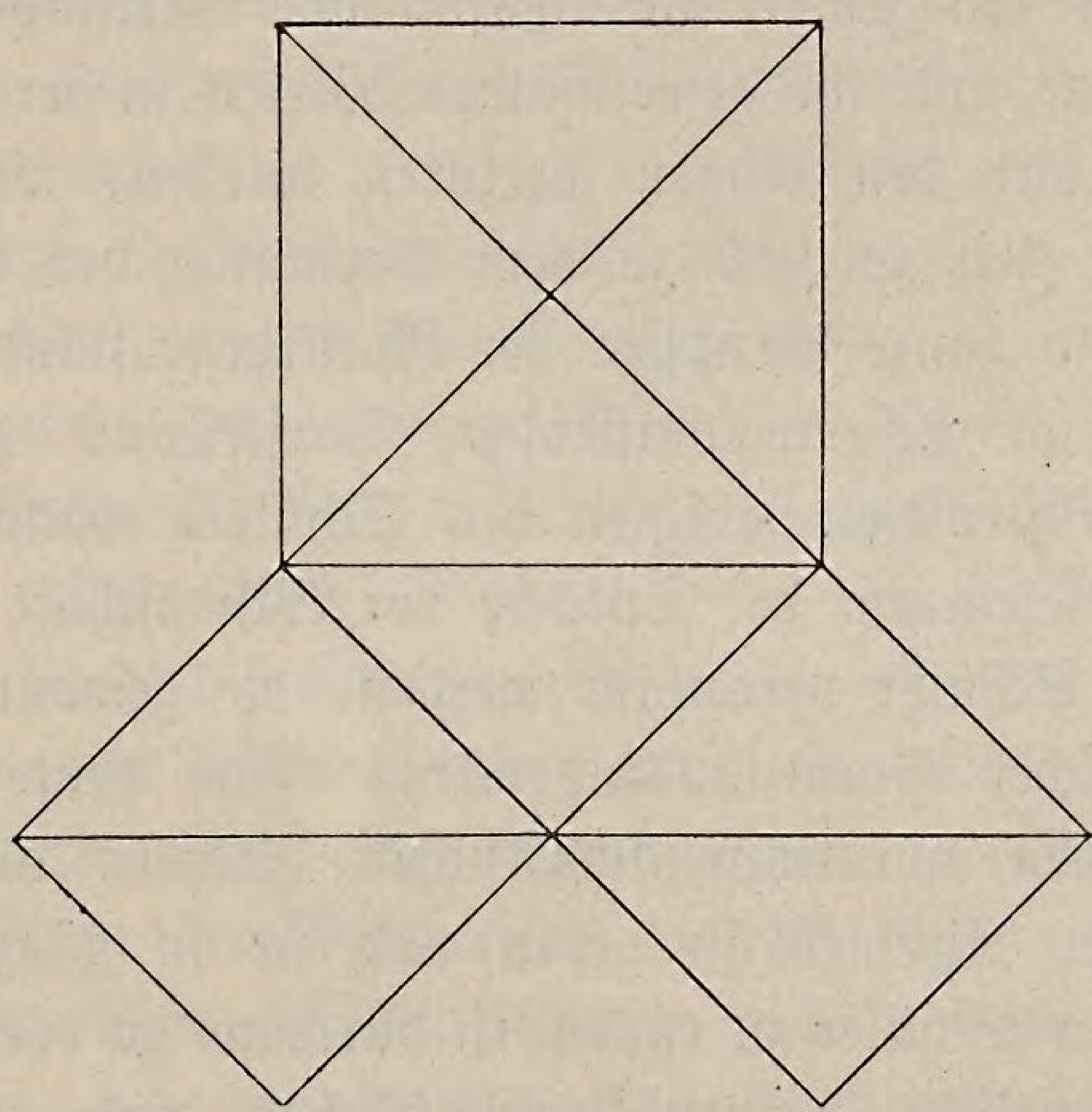
Wie der Augenschein lehrt, enthält das kleinere Kathetenquadrat 9 qcm, das größere Kathetenquadrat 16 qcm, das Hypotenusenquadrat 25 qcm. Nun ist aber: $9 + 16 = 25$, womit der Lehrsatz für diesen einzelnen Fall bewiesen ist.

Sodann wird die Richtigkeit des Satzes bei dem rechtwinklig-gleichseitigen Dreieck bewiesen. Die Schüler konstruieren ein solches Dreieck nebst den dazu gehörigen Quadraten und schneiden die Figur aus Kartonpapier aus. Sodann legen sie in das Hypotenusenquadrat die beiden Diagonalen und in jedes der Kathetenquadrate in der Richtung der Hypotenuse je eine Diagonale. Dann entsteht folgende Figur (siehe Seite 249).

Durch die Diagonalen ist das Hypotenusenquadrat in 4, jedes der beiden Kathetenquadrate in 2, beide Kathetenquadrate zusammen also gleichfalls in 4 Dreiecke zerlegt worden. Durch Messung, sowie durch Zusammenfaltung der Kartonfigur und durch Deckung der entstandenen Dreiecke wird ihre Kongruenz durch die unmittel-

bare Anschauung dargelegt, womit der Satz für das gleichschenklig-rechtwinklige Dreieck bewiesen ist.

Für jedes beliebige rechtwinklige Dreieck wird die Richtigkeit des Satzes in der Art nachgewiesen, daß die Schüler die Quadratseiten möglichst genau nachmessen und daraus die Flächeninhalte der drei Quadrate berechnen. Dann ergiebt sich (wenn man von verschwindenden, durch ungenaue Messung herbeigeführten Unterschieden absieht) gleichfalls, daß die Summe der Kathetenquadrate gleich dem Hypotenusenquadrat ist. —



Das hier geschilderte Verfahren übermittelt den Schülern eine reiche Fülle naturwissenschaftlicher und mathematischer Kenntnisse, welche aus der unmittelbaren Anschauung gewonnen sind und eben deshalb zu einem fest gefügten, unverlierbaren geistigen Besitz werden.

Wesentlich für das hier geschilderte Unterrichtsverfahren ist es, daß das erworbene Wissen nach allen Richtungen sprachlich verarbeitet und den Zwecken der sprachlichen und begrifflichen Ausbildung, welche der deutsche Unterricht zu verfolgen hat, dienstbar gemacht werde. (Vergl. hierüber weiter unten im letzten Kapitel.)

B. Die Stufen der Abstraktion und des logischen Denkens.

Die Mittelstufe und die Oberstufe werden hier in vereinigter Darstellung behandelt, weil auf ihnen der Unterricht nach denselben Grundsätzen zu verfahren hat. Während die Erörterung auf der Unterstufe stets auf der unmittelbaren Anschauung beruhte und sich

immer an den einzelnen Naturgegenstand, an die einzelne Naturerscheinung anschloß, handelt es sich jetzt darum, aus der Fülle des in dem bisherigen Verfahren gewonnenen anschaulichen Wissens durch die methodische Ausnutzung der Abstraktionsthätigkeit die Kenntnis des Systems und der leitenden Gesetze zu gewinnen und auf diese Weise zur höheren Begriffsbildung fortzuschreiten. Daher erfolgt von jetzt an eine Trennung der naturwissenschaftlichen und mathematischen Fächer derart, daß die Behandlung der Naturgesetze in systematischem Zusammenhange die Hauptaufgabe des Unterrichts bildet. Hierbei soll jedoch die thatsächliche Verknüpfung der verschiedenen Gesetze und ihr gemeinsames Wirken in der Erscheinungswelt niemals aus den Augen verloren werden, weshalb es sich empfiehlt, von Zeit zu Zeit zu dem Verfahren der Unterstufe zurückzukehren und ganze Gruppen der Naturgegenstände und Naturerscheinungen in zusammenfassender Darstellung zu behandeln. Je mehr die Abstraktionsfähigkeit des Schülers wächst, desto mehr wird sich die Belehrung der Sprache der Wissenschaft nähern, desto mehr soll der Schüler veranlaßt werden, die gewonnene Kenntnis in streng logischer Form auszudrücken. Das heute übliche Verfahren, einzelnen naturwissenschaftlichen Fächern auf bestimmten Altersstufen den Abschied zu geben und sie so gänzlich aus dem Gesichtskreise der Schüler zu rücken, ist durchaus zu verwerfen. Vielmehr sind sämtliche naturwissenschaftlichen und mathematischen Gebiete in immer zurückkehrender Wiederholung, in methodisch fortschreitender Erweiterung und Vertiefung uud in steter gegenseitiger Verknüpfung auf allen Gymnasialklassen bis zum Abschluß des Unterrichts zu behandeln. Bereits der Schüler der Unterstufe gewinnt beispielsweise ein vorläufiges Verständnis für den Aufbau der Pflanze, für ihr Leben und ihr Wachstum, für ihre Stellung im Haushalte der Natur und für ihre Beziehungen zu höheren Lebewesen; auf der Mittelstufe wird seine Kenntnis nach allen Richtungen erweitert und vertieft, bis er endlich beim Abgange von der Schule als kostbare Frucht einer langjährigen methodisch geleiteten Unterweisung die volle Einsicht in den wundervollen Bau der natürlichen Organismen mit in das Leben nimmt. Der naturwissenschaftliche Unterricht soll sich auf den praktisch und wissenschaftlich verwertbaren Stoff beschränken nnd alle rein theoretischen Künsteleien vermeiden, er soll aber in seinen Leistungen bis zur

Höhe unserer heutigen Erkenntnis emporsteigen und in angemessener, durch die Rücksicht auf die allgemeine Bildung gebotener Beschränkung auch jene Theorien, Hypothesen und Probleme behandeln, welche allgemeine Bedeutung gewonnen haben, und von deren richtiger Auffassung die Lebensanschauung des gebildeten Menschen der Gegenwart abhängt. Hiedurch gelangt die Unterweisung an die Grenzen zwischen dem exakten Wissen und der geheimnisvollen Welt des Geistes und Gemüts und liefert so den Stoff zu der Erörterung jener höchsten Allgemeinbegriffe religiöser, sittlicher und wissenschaftlicher Art, mit welcher das begriffliche Studium in dem deutschen Unterricht der Oberprima seinen Abschluß findet.

Die Mathematik hat auch auf der Mittel- und Oberstufe ihren Stoff aus den Naturwissenschaften und aus den Leistungen der praktischen Arbeit zu entnehmen. Die heute auf unseren höheren Schulen, besonders auf unseren Gymnasien übliche Stoffverteilung entspricht in keiner Weise der Bedeutung des Faches und den Forderungen der allgemeinen Bildung. Der Unterricht ist einmal zu abstrakt, er behandelt zahlreiche rein theoretische Gebiete, welche nur für den Fachmann Wert haben, anderseits aber vernachlässigt er gerade den Wissensstoff, auf dem die hervorragende geistige und praktische Leistung der Mathematik beruht. Das Ziel des mathematischen Unterrichts auf der höheren Schule muß doch dahin bestimmt werden, daß der Schüler eine Vorstellung erhalte von der gewaltigen Kulturarbeit, welche die Mathematik im Bunde mit dem Naturwissenschaften in den letzten Jahrhunderten geleistet hat. Deshalb sind die sphärische Trigonometrie, die analytische Behandlung der Kegelschnitte, die Differenzial- und Integralrechnung, sowie die einfachsten Grundsätze der Statik und Mechanik in den Lehrplan der allgemeinen Bilduugsschule aufzunehmen. Der Schüler soll die Methoden der höheren Analysis und die analytische Behandlung der Kurven so weit beherrschen, daß er eine genügende Einsicht gewinnt in die Anschauungen und Begriffe der Analysis des Unendlichen, wobei jedoch keine Fertigkeit im höheren Kalkül anzustreben ist. Wenn der mathematische Unterricht in engster Verbindung mit chemischen, physikalischen und astronomischen Erscheinungen und Berechnungen betrieben wird, wenn ferner alle rein theoretischen, für die allgemeine Bildung nicht in Betracht kommenden Gebiete entfernt werden, dann sind die hier angegebenen

höheren Ziele ohne jede Hast und Überbürdung zu erreichen. Aus dem Lehrplan zu verbannen sind beispielsweise die heute beliebten längeren Übungen in der Lösung quadratischer Gleichungen mit mehreren Unbekannten, die Kettenbrüche, die diophantischen Gleichungen, die Potenzreihen, das Rechnen mit komplexen Zahlen und die Anwendung der Kombinationslehre auf die allgemeine Arithmetik. —

In den theoretischen Ausführungen des ersten Buches wurde erörtert, daß das Wissen von der Natur die unerläßliche Voraussetzung für das Verständnis der Erscheinungswelt und die Grundlage für jede höhere geistige Bildung ist. Wenn die Frage einer zeitgemäßen Umstaltung unseres höheren Schulwesens ernsthaft erörtert und ihrer Lösung entgegengebracht werden soll, so muß man sich stets gegenwärtig halten, daß die Erwerbung einer in sich festen, auf eigenes Denken begründeten Lebensanschauung nur auf der Grundlage reicher und unter sich verknüpfter Kenntnisse in den Naturwissenschaften zu erreichen ist. Das Studium der Naturwissenschaften steht mit dem Verständnis für die höchsten sittlichen und geistigen Begriffe in unlösbarem Zusammenhang. Es ist daher die wichtige Aufgabe des Unterrichts, der Erkenntnis des Schülers eine Brücke zu schlagen zwischen der Welt der Erscheinungen und dem Reiche des Geistes, und ihm die innigen Wechselbeziehungen zwischen beiden durch eine sorgsame Verknüpfung des naturwissenschaftlichen Unterrichts mit den übrigen Fächern zum Bewußtsein zu bringen. Vor allem kommen hier die Geschichte und das Deutsche in Betracht. Der Geschichtsunterricht auf unseren höheren Schulen bestand bis noch vor kurzer Zeit in der bloßen Mitteilung der politischen und Kriegsgeschichte, und in den Köpfen der Schüler blieb kaum mehr als ein System von leeren Namen und Zahlen haften, da ihnen für die Ursächlichkeit der Ereignisse jedes Verständnis fehlte und deshalb auch der Vortrag des begabten Lehrers ohne nachhaltige Wirkung an ihrem Geiste vorüberrauschte. Heute wird der kulturhistorische und nationalökonomische Standpunkt wenigstens einigermaßen berücksichtigt, aber zu einem wirklichen Erfolge kann es nicht kommen, weil aus der Geschichte des Kulturlebens nur unzusammenhängende Bruchstücke herausgegriffen werden, und weil die für das Verständnis des Kulturlebens unerläßliche naturwissenschaftliche Grundlage fehlt. In der höheren Schule der

Zukunft darf die politische und Kriegsgeschichte, namentlich sobald sie die ferne Vergangenheit und außerdeutsche Länder betrifft, nur einen kleinen Raum einnehmen: sie soll in weitgehender Beschränkung nur das Schema bilden, welches den geschichtlichen Thatsachen der Kulturentwickelung den äußeren Halt verleiht. Denn der Zweck des Geschichtsunterrichts besteht darin, den Schülern das Ringen des Menschengeistes in fortlaufender Entwickelung darzustellen und ihnen ein anschauliches, bis in die Einzelheiten gehendes Bild zu entwerfen von den Anfängen, dem Aufblühen und dem Fortschritt der Kultur, von den Kämpfen des Menschen gegen natürliche und künstliche Hindernisse, von seinen großartigen Kulturleistungen, aber auch von seinen Irrtümern und Schwächen. Dieses Ziel kann nur erreicht werden, wenn die Geschichte naturwissenschaftliche Kenntnisse verarbeitet, wenn anderseits der naturwissenschaftliche Unterricht der vertieften geschichtlichen Belehrung die Wege ebnet. Daher sollen die Naturerscheinungen und Naturgesetze stets vom geschichtlichen Gesichtspunkt aus behandelt werden. Die Menschen der vorwissenschaftlichen Zeit beurteilen das sinnlich Greifbare in der Natur, wie auch heute noch der Ungebildete, nach dem Augenschein und sind leicht geneigt, zur Erklärung unverstandener Naturereignisse übernatürliche Kräfte und geheimnisvolle Wirkungen zu Hülfe zu rufen. Die naturwissenschaftliche Belehrung soll denselben, aber abgekürzten Weg gehen, den die Menschheit zurückgelegt hat: in dialogischer Unterrichtsform und durch Hülfe des wissenschaftlichen Versuchs wird dann die Quelle des Irrtums nachgewiesen und die exakte Kenntnis gewonnen. In dieser Weise müssen die naiven naturwissenschaftlichen und astronomischen Vorstellungen der Griechen, die alchimistischen Verirrungen des Mittelalters, die Lehren vom Phlogiston und von der Lebenskraft, die Irrtümer in Goethes optischen Arbeiten, nicht minder aber auch die Ausschreitungen der materialistischen Naturwissenschaft in der Mitte unsers Jahrhunderts zum Gegenstand der Erörterung gemocht werden. In gleicher Weise müssen im naturwissenschaftlichen Unterricht die Lebensschicksale und Leistungen großer Entdecker und Erfinder behandelt werden. Solche Männer wie Kopernikus, Galilei, Kepler, Newton, Harvey, Leibnitz, Descartes, Watt, Fulton, Stevenson, Lavoisier, A. von Humboldt, Kant, Laplace, Darwin, Liebig, Gauß, Weber, Kirchhof, Bunsen, W. Siemens, Helmholtz, Hertz u. s. w.

sollen dem gebildeten Menschen der Gegenwart nicht nur dem Namen nach bekannt sein: er soll Verständnis gewinnen für ihren Geist, ihre Arbeit, ihre großartigen Leistungen und soll sie als die Wohlthäter und Geisteshelden der Kulturmenschheit verehren. Die weitgehende praktische Verwertung des Naturwissens muß besonders sorgfältig erörtert werden. Unter den zahlreichen Erfindungen, Maschinen, Veranstaltungen und Einrichtungen sind besonders jene eingehend zu besprechen, welche das soziale, politische und geistige Leben der Menschheit umgestaltet haben, wobei die Art und der Umfang ihres Wirkens gleichfalls ausführlich erörtert wird. Es ist wünschenswert, daß bei epochemachenden Entdeckungen und Erfindungen auch die Jahreszahl gemerkt wird. Zu solchen Erfindungen, welche kulturhistorisch besonders wichtig sind und die daher im naturwissenschaftlichen Unterricht betont werden müssen, sind folgende zu rechnen:

200 v. Chr.: Erster Versuch einer Gradmessung (um die Größe der Erde zu bestimmen) durch Eratosthenes.

46 v. Chr.: Verbesserung des altrömischen Kalenders durch Julius Cäsar.

1300 n. Chr.: Erfindung des Kompasses, der Brille.

Um 1350: Erfindung des Schießpulvers.

1448: Erfindung der Buchdruckerkunst.

1543: Kopernikus stirbt, sein Werk: De revolutionibus orbium celestium.

1492: Entdeckung Amerikas.

1499: Seeweg nach Ostindien.

1500: Begründung der ersten Post durch Franz von Taxis.

1519—22: Erste Weltumsegelung durch Magelhaens.

Ende des 16. Jahrhunderts.: Erdumsegelung des Franz Drake (Kartoffel).

Ende des 16. Jahrhunderts: Galilei: Versuche über Fallbewegung und Erfindung des Mikroskops durch die Gebrüder Janssen.

Anfang des 17. Jahrhunderts: Erfindung des Fernrohrs durch Janssen, Lippersheim und Entdeckung der Gesetze der Planetenbewegung durch Kepler.

Anfang des 17. Jahrhunderts: Entdeckung der Gravitationsgesetze durch Newton; Spiegelteleskop.

1752: Erfindung des Blitzableiters durch Franklin.

1764: Watts Dampfmaschine.

1782: Erfindung des Luftballons durch Mongolfier.

Ende des 18. Jahrhunderts: Versuche von Galvani und Volta.

Ende des 18. Jahrhunderts: Kuhpockenimpfung (Jenner).

1807: Erfindung des Dampfschiffes durch Fulton.

1820: Erste photographische Versuche (Daguerreotypie).

1829: Stevensons Lokomotive fährt zwischen Liverpool und Manchester.

1833: Erfindung der Telegraphie durch Gauß und Weber.

1835: Erste deutsche Eisenbahn (Nürnberg-Fürth).

1838: Regelmäßige ozeanische Dampfschiffahrt.

1839: Pennyporto in England. Einführung der von dem Buchhändler James Chalmers erfundenen aufklebbaren Briefmarke durch Sir Rowland Hill (postmaster general).

1843: Öffentliche Telegraphenlinien in Preußen.

1850: Einführung der Briefmarken in Preußen.

1858: Erstes transatlantisches Kabel.

1859: Spektralanalyse (Kirchhoff-Bunsen).

1860: Erfindung des Telephons (Reis).

1865—68: Gründung des Welttelegraphenvereins.

1866: Dynamo-elektrisches Prinzip (Siemens).

1869: Eröffnung des Suezkanals und der Pacificeisenbahn; Einführung der Postkarte in den norddeutschen Bund.

1876: Erste elektrische Beleuchtung; Rohrpost.

1877: Einführung des Telephons.

1879: Erste elektrische Eisenbahn.

Die geforderte innige Verknüpfung der naturwissenschaftlichen Kenntnisse mit den übrigen Unterrichtsfächern macht es notwendig, daß einzelne Naturerscheinungen oder Erscheinungsgruppen von Zeit zu Zeit nach dem Gesichtspunkt ihrer Bedeutung für die verschiedenen Seiten des Kulturlebens in zusammenfassender Darstellung behandelt werden. Als Mittel hierfür dienen zunächst Vorträge des Lehrers und der Schüler. Aber damit wird man sich nicht begnügen dürfen. Ein mustergültiger Vortrag, der all die verschiedenen Erscheinungsformen des Kulturlebens in gleicher Weise berücksichtigt, erfordert hervorragende Ausdrucksfähigkeit und reiches allgemeines Wissen und dürfte deshalb wohl nur den begabteren Lehrern gelingen. Da außerdem seine Wirkung nicht

nachhaltig genug ist, um sichere Kenntnisse zu erzeugen, so wird man von ihm höchstens eine wohlthätige Anregung erwarten können. Deshalb ist es, wie schon oben (S. 98) erwähnt wurde, notwendig, daß die Schätze der wissenschaftlichen, besonders der naturwissenschaftlichen Litteratur den Zwecken des Unterrichts dienstbar gemacht werden. Wenn eine solche Abhandlung, die ein allgemeines Thema behandelt, mit Verständnis gelesen und nach allen Richtungen verarbeitet wird, so werden die Schüler reichen Gewinn davontragen. Ich befürworte deshalb die Zusammenstellung und Einführung eines naturwissenschaftlichen Lesebuchs, welches in methodischer Stufenfolge Abhandlungen und Bruchstücke aus größeren Werken hervorragender Fachmänner, mit besonderer Rücksicht auf die allgemeine Bedeutung der Naturwissenschaften, in sich vereinigt. Quellen für die Anlage eines solchen Lesebuchs sind zunächst die größeren Werke unserer berühmten Gelehrten, eines Kant, A. v. Humboldt, Ritter, Schleiden, Leopold von Buch u. s. w., besonders aber mache ich auf solche Abhandlungen aufmerksam, welche in den litterarischen Monatsblättern und bisweilen auch in den Beilagen der politischen Zeitungen verstreut sind. Solche Aufsätze, die oft berühmte Namen tragen, sind deshalb für Unterrichtszwecke besonders brauchbar, weil sie sich an einen größeren Leserkreis wenden und deshalb schwierigere theoretische Erörterungen und speziell wissenschaftliche Ausdrücke möglichst vermeiden. Zeitschriften wie die deutsche Rundschau, Nord und Süd, die deutsche Revue, die Westermannschen Monatshefte, die Sammlung allgemein verständlicher Aufsätze, herausgegeben von Virchow und Holtzendorf, sowie die Beilagen zur Münchener Allgemeinen Zeitung und zur Berliner Täglichen Rundschau werden eine reiche Ausbeute für Unterrichtszwecke liefern. Als Beispiel für eine solche Stoffsammlung gebe ich hier eine Reihe von Abhandlungen, welche den Westermannschen Monatsheften entlehnt sind:

M. J. Schleiden, Astronomie und Bildung. Bd. 28, S. 505 bis 510.

F. Mohr, Über die Oberflächenbildung der Schweizer Alpen. Bd. 32, S. 609—620.

F. Mohr, Justus v. Liebig, ein Mann der Wissenschaft und des Lebens. Bd. 35, S. 583—598.

Karl Vogt, Die Wanderungen der Tiere in ihrem Ver-

hältnis zu der jetzigen und früheren Verteilung auf der Erdoberfläche. Bd. 47, S. 49—61.

Max Wirth, Die Zukunft der Wasserstraßen. Bd. 47, S. 217—229.

Ernst Gerland, Papin und die Erfindung der Dampfmaschine. Bd. 47, S. 438—454.

Max Maria v. Weber, Die „Eiserne Weihnacht“ (aus den ersten Tagen der Eisenbahn). Bd. 47, S. 604—626.

Hermann W. Vogel, Über die chemischen Wirkungen des Lichts. Bd. 47, S. 732—742.

Josef Chavanne, Die Nordostdurchfahrt. Bd. 48, S. 239 bis 255.

Alexander Ecker, Die Perioden der vorhistorischen Zeit und deren Industrie. Bd. 48, S. 435—466.

Adolf Müller, Der Zug der Vögel. Bd. 48, S. 607—623.

Sophus Ruge, Hütten und Wohnungen der Naturvölker. Bd. 48, S. 647—655.

Gerhard Rohlfs, Syrten-Oasen. Bd. 48, S. 759—769.

Karl Müller, Das Seelenleben der höheren Tiere. Bd. 49, S. 216—241.

August Vogel, Ernte und Ernährung. Band 49, S. 386 bis 392.

Adolf Müller, Über den Nestbau heimischer Vögel. Bd. 49, S. 765—780.

Ernst Hallier, Die Bedeutung der Moose für das tellurische Leben. Bd. 50, S. 358—370.

Oswald Stein, Alpenstraßen und Alpenbahnen. Bd. 50, S. 371—382.

Frh. von Nordenskiöld, Das Erdbeben. Bd. 51, S. 117 bis 122.

Max Maria von Weber, Die Bewegung des Nährstoffs. Bd. 51, S. 223—234.

Adolf Müller, Der Winterschlaf der heimischen Säugetiere. Bd. 51, S. 359—371.

Otto Zacharias, Schützende Formen und Farben in der Tierwelt. Bd. 52, S. 381—388.

Wilhelm Schütte, Die Kohlensäure im Haushalt der Natur. Bd. 52, S. 729—750.

Karl Hüter, Vom Wärmehaushalt des Menschen. Bd. 53, S. 617—636.

Karl Müller, Unsere schonenswerten Tiere. Bd. 54, S. 600 bis 615.

Otto Zacharias, Charles R. Darwin, der wissenschaftliche Begründer der Descendenzlehre. Bd. 54, S. 341—357.

Solche Aufsätze allgemeineren Inhalts sind teils in der Schule zu lesen und nach allen Richtungen zu verarbeiten, teils liefern sie den Stoff für die häusliche Arbeit und für die Vorträge der Schüler.

Die naturwissenschaftlich-mathematische Fachgruppe bildet das wichtigste Hilfsmittel für den Unterricht in der Muttersprache. Wenn es die schwere Aufgabe des deutschen Unterrichts ist, die Schüler sprachmächtig zu machen, d. h. sie im mündlichen und schriftlichen Ausdruck der Litteratursprache zu vollendeten Leistungen zu befähigen, wenn es ferner darauf ankommt, sie in das Verständnis der sprachlichen Begriffswelt einzuführen, so können diese Ziele nur erreicht werden, wenn zunächst der durch die Naturwissenschaften gegebene sachliche Inhalt zum Gegenstande der eingehendsten sprachlichen Verarbeitung gemacht wird. Heute schöpft der deutsche Unterricht, soweit die eigentliche Sprachbildung in Betracht kommt, seinen Stoff wesentlich aus abstrakten Wissensgebieten und schenkt der sinnlich greifbaren Welt der Erscheinungen nicht die wünschenswerte Beachtung. Die Folgen sind die Herrschaft unklarer und schwülstiger Redensarten, ein auffallender Mangel an scharfem sinngemäßem Ausdruck und eine stümperhafte unlogische Schreibweise. Diese oft beklagten Übelstände werden verschwinden, wenn die sprachliche Ausbildung ihren Schwerpunkt in die Verarbeitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse verlegt. Denn hier ist für die Herrschaft der Phrase und für unklare Darstellung kein Raum: überall treten dem Schüler sinnlich greifbare Gegenstände und bestimmte Erscheinungen entgegen, die einzelnen Merkmale sind scharf gegeneinander abgegrenzt, die gegenseitigen Beziehungen treten deutlich zu Tage, und der logisch richtige und stilistisch einwandfreie Aufbau der schriftlichen Darstellung ergiebt sich unmittelbar aus der wissenschaftlichen Verarbeitung des Themas. Aufsätze abstrakten Inhalts gehören in die oberen Klassen: sie werden erst dann genügend behandelt werden, wenn die Schüler

sich durch jahrelange Verarbeitung des naturwissenschaftlichen Stoffes an eine klare, das Wesentliche berücksichtigende Darstellung gewöhnt haben. Auf der Unterstufe sollen einzelne Naturgegenstände und Naturerscheinungen in scharfer Begrenzung den Gegenstand solcher Aufsätze bilden. Je mehr die Einsicht und das Wissen der Schüler wächst, desto eher wird man ihm umfassendere Aufgaben, bei denen der soziale und nationalökonomische Gesichtspunkt in den Vordergrund tritt, zumuten können. Die volle Ausnutzung des Naturwissens für die Zwecke des deutschen Aufsatzes ist erst von der Zukunft zu erwarten, doch giebt es bereits heute einige höchst beachtenswerte Vorarbeiten.[1])

Zweites Kapitel.

Die sprachlich-historische Gruppe.

A. Grundlegende Gesichtspunkte.

Das Studium der Sprachen und der Geschichte (im weitesten Sinne genommen mit Einschluß der politischen Geographie) bildet gegenüber den naturwissenschaftlich-mathematischen Fächern die zweite Hauptgruppe in dem großen Umkreise des menschlichen Wissens. Beide Gruppen sind durch unzählige Beziehungen miteinander verknüpft, sie tragen in gleicher Weise zu dem Inhalt der allgemeinen Bildung bei und haben daher in der Schule der allgemeinen Bildung den gleichen Anspruch auf Berücksichtigung. Die Vertreter des humanistischen Gymnasiums machen den Kämpfern für die Umgestaltung unseres Schulwesens im modernen und nationalen Sinne den Vorwurf, sie unterschätzten den Wert der sprachlich-geschichtlichen Bildung und wendeten sich mit ihren Angriffen auf den Lehrplan des Gymnasiums unmittelbar gegen die

[1]) Ich mache besonders aufmerksam auf die zunächst für kaufmännische Lehranstalten bestimmte „Stoffsammlung zu deutschen Aufsätzen“ von A. F. Rohmeder, München-Berlin, Max Kellerer, Hugo Spamer, 1895. Der Gedanke eines reichen kulturgeschichtlichen und naturwissenschaftlichen Stoffes, wie wir ihn für unsere höhere Bildungsschule brauchen, ist in ihm trefflich verwirklicht.

Grundlagen unserer geistigen Kultur. Nichts kann ungerechter sein! Ein Blick auf den Lehrplan und die Stoffverteilung unseres Gymnasiums lehrt, daß beide an einer Überwucherung mit rein formalem sprachlichem und geschichtlichem Wissen kranken, welche weder den psychologischen Gesetzen der Geistesbildung noch den modernen und nationalen Bedürfnissen entspricht. Was wir verlangen, das ist die volle Berücksichtigung der deutschen und modernen Bildung, eine Berücksichtigung, welche auch rein äußerlich in dem Übergewicht der diesen Bestrebungen gewidmeten Stundenzahl zum Ausdruck kommen muß. Daß die geschichtliche Unterweisung ein ganz wesentlicher Bestandteil jeder höheren Geistesbildung ist, davon sind wir ebenso überzeugt wie die Anhänger des humanistischen Gymnasiums, und die folgenden Erörterungen werden dem unbefangenen Beurteiler zeigen, welche hohen Aufgaben dem Geschichtsunterricht auch in der modernen deutschen Schule zuzuweisen sind. Was wir aber zurückweisen müssen, das ist die langjährige Beschäftigung mit philologischen Sonderbestrebungen und geschichtlichen Einzelheiten, welche den Zwecken der allgemeinen Bildung fern liegen und der Aneignung wirklichen Sachwissens im höchsten Grade hinderlich sind. Die humanistischen Pädagogen, welche für die Aufrechterhaltung eines abgestorbenen Unterrichtssystems kämpfen, können eben nicht begreifen, daß die heutige höhere Schule der allgemeinen Bildung dienen, aber keine philologische Fachanstalt sein soll. Vom Standpunkt der allgemeinen Bildung, deren Wesen und Inhalt in den einleitenden Kapiteln des ersten Buches ausführlich erörtert wurde, muß gefordert werden, daß der Unterricht in den klassischen Sprachen bedeutend beschränkt werde, und daß zweitens der Geschichtsunterricht unter Verzicht auf universalhistorische Vollständigkeit sich auf den nationalen Standpunkt stelle. Daß trotz dieser durch die Zwecke der allgemeinen Bildung geforderten Beschränkung eine größere Vertiefung in das antike Kulturleben, als sie heute erreicht wird, sehr wohl möglich ist, wird sich aus den folgenden Ausführungen ergeben.

Für den Unterricht in den sprachlich historischen Fächern kommen folgende grundlegenden Gesichtspunkte in Betracht:

1. Der fremdsprachliche Unterricht hat sich auf seine eigentliche Aufgabe, das Erlernen der fremden Sprache zu beschränken.

Irgend welche anderen Ziele, wie die Übermittelung logischer Bildung, die Förderung im Verständnis und im Gebrauch der Muttersprache oder die Aneignung sachlich begrifflichen Wissens sind von dem fremdsprachlichen Unterricht als mit seinem Wesen unvereinbar und als seinen Erfolg schädigend unbedingt auszuschließen.

2. Die Ziele des Unterrichts in den neueren Sprachen bestehen in der Fähigkeit, die fremde Sprache mündlich und schriftlich zu verstehen und in der Fertigkeit, innerhalb der dem Unterricht gezogenen Grenzen, sich mit einiger Gewandtheit mündlich und schriftlich auszudrücken.

Das Ziel des Unterrichts in der lateinischen Sprache besteht in der Befähigung, leichtere lateinische Schriftsteller mit richtigem Verständnis zu lesen. Hingegen gehört die Fertigkeit im eigenen Gebrauch der lateinischen Sprache und in schriftlichen Übersetzungen aus dem Deutschen in das Lateinische nicht zu den Aufgaben des Unterrichts.

3. Der griechische Sprachunterricht ist von der höheren Schule auszuschließen.

4. Das Studium der litterarischen Meisterwerke, der antiken Litteratur wird in vermehrtem Umfange und weitgehender Vertiefung nach guten deutschen Übersetzungen in den besonderen Stunden betrieben, welche dafür innerhalb der deutschen Unterrichtsstunden der Oberstufe vorgesehen sind.

5. Den Mittelpunkt der geschichtlichen Unterweisung bildet die deutsche Geschichte.

Die Geschichte der antiken und der außerdeutschen Völker kommt für die Schule der allgemeinen Bildung nur soweit in Betracht, als sie zum Verständnis der deutschen Kultur unerläßlich ist.

6. Die politische und Kriegsgeschichte ist, sobald nicht der nationale Gesichtspunkt in Frage kommt, auf das Notwendigste zu beschränken. An Stelle dessen tritt die Kulturgeschichte in den Vordergrund.

7. Zu dem Zwecke größerer Vertiefung des geschichtlichen Wissens muß sich der Geschichtsunterricht auf die

Lektüre methodisch ausgewählter Bruchstücke aus den Quellenberichten stützen.

8. Neben den Naturwissenschaften liefert die Geschichte den Stoff für die Erörterung der wichtigen Allgemeinbegriffe, welche eine Hauptaufgabe des deutschen Unterrichts ist. Daher fällt die Vertiefung des kulturhistorischen Wissens auf zahlreichen Gebieten dem deutschen Unterricht zu.

B. Stoffverteilung und Stoffverarbeitung.

I. Das Studium der fremden Sprachen.

Die Erlernung einer jeden fremden Sprache beruht, trotz aller methodischen Künste, die man dabei anwenden mag, unter allen Umständen auf der Thätigkeit der Abstraktion. Das heute allgemein anerkannte, sogenannte induktive Verfahren, welches dem Schüler die wirkliche Sprache vor Augen führt und ihn lehrt, die grammatischen Regeln aus dem Sprachstoffe abzuleiten, unterstützt die Ausübung der abstrakten Denkthätigkeit ganz wesentlich, hat aber mit wirklicher Anschauung und wirklicher Induktion nur geringe Berührungspunkte, weil die sinnlich greifbare Unterlage fehlt, und weil die Belehrung an den abstrakten Sprachstoff, an die abstrakten Begriffe und abstrakten grammatischen Beziehungen gebunden bleibt. Wirkliche Anschauungen und wirkliche Induktionen finden sich nur in dem die sinnlich greifbaren Gegenstände und Erscheinungen bearbeitenden naturwissenschaftlichen Unterricht. Aus diesen Gründen müßte jeder Unterricht in einer fremden Sprache von der Stufe der Anschauung, d. h. von den drei unteren Gymnasialklassen, ausgeschlossen werden. Da nun aber die Erlernung von mindestens drei fremden Sprachen für die nächste Zukunft noch zu den Forderungen der allgemeinen Bildung gehört, da es ferner kaum angeht, den Unterricht in diesen drei Sprachen auf die Mittel- und Oberstufe zusammenzudrängen, so bleibt nichts anderes übrig, als den Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts trotz der psychologischen Unzweckmäßigkeit schon auf die zweite Klasse der Unterstufe zu verlegen. Daß dieser Unterricht mit einer neueren Sprache, dem Französischen und nicht mit der lateinischen Sprache

zu beginnen habe, ist eine Forderung, die heute eine stets wachsende Zahl von Anhängern gewinnt.[1])

Die naturgemäße, auf dem sogenannten induktiven Lehrverfahren beruhende Methode des fremdsprachlichen Unterrichts ist zuerst von den Lehrern der neuen Sprachen praktisch erprobt und nach allen Richtungen methodisch bearbeitet worden. Die hohe Bedeutung dieser Methode besteht darin, daß sie in allen Einzelheiten die natürlichen Bedingungen des Spracherlernens berücksichtigt. Die Lektüre bildet den Mittelpunkt des Unterrichts, die sprachliche Belehrung geht stets von der wirklichen Sprache, auf den unteren Klassen vom Lesestück, auf den oberen vom Schriftsteller aus, und alle grammatischen Regeln und Beziehungen, der Wortschatz und die synonymischen Unterschiede, sowie die Grundgesetze der Stilistik werden aus der steten allseitigen Verarbeitung des lebendigen Sprachstoffes gewonnen. Vom ersten Unterrichtsjahre an beginnen die Übungen im Verständnis und im eigenen Gebrauch der fremden Sprache. Mündliche und schriftliche Übersetzungen in die fremde Sprache sind, wenn man von den Übungen im Gebrauche schwieriger grammatischer Formen absieht, gänzlich ausgeschlossen. Die schriftlichen Arbeiten bestehen in Diktaten und in kleinen freien Arbeiten. Die grammatischen Regeln werden auf das Wesentliche beschränkt.[2]) Diese Grundsätze sind neuerdings von hervorragenden Methodikern auch für den Unterricht im Lateinischen angenommen worden. Aber eben nur die Grundsätze in ihrer Allgemeinheit. Ihre praktische Durchführung wird dadurch ganz wesentlich behindert, daß man an zwei, mit dem Wesen des Sprachunterrichts unvereinbaren Zielen nach wie vor mit großer Zähigkeit festhält, der sogenannten sprachlich logischen Bildung und der Förderung in der Kenntnis der Muttersprache durch den lateinischen Unterricht. Deshalb hat man an der Übersetzung aus dem Deutschen in das Lateinische als Zielleistung festgehalten, und aus demselben Grunde beharrt man noch immer auf der weitgehenden Erörterung der Unterschiede

---

[1]) Seit Völckers grundlegender Schrift: Die Reform des höheren Schulwesens auf Grund der Ostendorfschen These: der fremdsprachliche Unterricht ist mit dem Französischen zu beginnen. Springer, Berlin 1887.

[2]) Durch die Verfügung vom 31. Mai 1895 ist diese Methode für sämtliche höhere Mädchenschulen des preußischen Staates verbindlich geworden. Aber leider nur für diese!

zwischen der lateinischen und der deutschen Sprache.[1]) Solange die Übersetzung aus dem Deutschen als Maßstab der Reife gilt, werden die Lehrer trotz aller Mahnungen der Behörden von der übermäßigen Betonung des grammatischen Gesichtspunktes nicht ablassen, und die Lektüre der Schriftsteller wird nach wie vor zu kurz kommen. Die Übersetzung aus dem Deutschen leistet in keiner Weise das, was man von ihr erwartet, da sprachliche Schulung niemals durch den Unterricht in einer fremden Sprache, sondern nur durch Vertiefung in die Muttersprache zu erreichen ist, und da die Einübung der fremden sprachlichen Formen viel sicherer durch mündliche Übungen in immer wiederholter Frage und Antwort erreicht wird. Aus diesen Gründen muß die Übersetzung aus dem Deutschen zum Heile des lateinischen Unterrichts beseitigt werden. Als Zielleistung verlange man eine mündliche und eine schriftliche Übersetzung aus dem Lateinischen in die Muttersprache. Das grammatische Lehrbuch soll sich in seinem Stoff, in seinen Sprachformen, seinen Regeln und seinen Beispielen streng auf den Sprachgebrauch der in der Schule gelesenen Prosaschriftsteller beschränken und auch innerhalb dieser Grenzen nur die typischen Spracherscheinungen in knapper und klarer Form zur Darstellung bringen. Alle Ausnahmen, alle individuellen Abweichungen des Schriftstellers vom allgemeinen Sprachgebrauch, verbleiben der gelegentlichen Verarbeitung durch die Lektüre. Wenn der lateinische Unterricht alle mit seinem Wesen unvereinbaren Bestrebungen fallen läßt und sich einzig und allein um verständnisvolles Lesen bekümmert, dann werden die Schüler trotz der durch die heutigen Kulturverhältnisse gebotenen Beschränkung dahin kommen, die leichteren lateinischen Schriftsteller ohne besondere Mühe und mit Verständnis zu lesen.[2])

Die methodischen Künste, durch welche neuere Methodiker den kleinen Sextanern die Aneignung der lateinischen Sprache erleichtern wollen, sind in der Tertia der neuen Schule überflüssig. Denn hier sind die Schüler bereits im Besitze einer reichen sprachlich

[1]) Vergl. die „Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen". S. 18—25.

[2]) Über die Anwendung der induktiven Methode beim Unterricht in den alten Sprachen vergl. A. Ohlert, Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts in kritischer Begründung. Hannover, Carl Meyer (G. Prior), 1893. S. 264—282.

grammatischen Vorbildung und sind außerdem durch ihr Alter und durch vorangegangene methodische Ausbildung im Denken für die Aneignung des sprachlichen Stoffes hinreichend befähigt. Daher können, immer im Anschluß an die Lektüre, die Haupterscheinungen der Formenlehre und die wesentlichsten syntaktischen Grundgesetze auf den beiden Tertien erledigt werden. Die Erweiterung und die Vertiefung des sprachlichen Wissens erfolgt dann in den nächsten Unterrichtsjahren. Als Unterlage für die Lektüre dient auf der IIIb ein Lesebuch, dessen Benutzung gleich in den ersten Unterrichtsstunden zu beginnen hat. Mit der IIIa beginnt die Schriftstellerlektüre. Bei ihrer Auswahl und Begrenzung kann man sich desto leichter von rein methodischen Gesichtspunkten leiten lassen, als die Kenntnis hervorragender, aber sprachlich zu schwieriger Schriftsteller durch die Lektüre in den besonderen, dem deutschen Unterricht zugewiesenen Stunden vermittelt wird. Für die Lektüre der Originalschriftsteller im lateinischen Unterricht empfiehlt sich folgende Verteilung:

IIIa. Nepos: Miltiades, Themistokles, Aristides, Hannibal (mit Auswahl); Caesar: bell. gall. I, 1—30; II; III, 7—27.

IIb. Caesar: bell. gall. IV, 1—16, 18—38; V. — Ovid, Metam: ausgewählte Geschichten (Daedalus und Ikarus, Philemon und Baucis, Midas, Orpheus und Eurydice, Perseus und Andromeda, Deukalion und Pyrrha, Phaethon, Niobe).

IIa. Livius: I (mit Auswahl); XXI, 2—7, 34—36, 5, 44—55; XXVIII, 12; ausgewählte Stellen aus XXVI, XXVIII, XXIX, XXX; ausgewählte Proben aus Vergil, Aeneis.

Ib. Sallust: Die Verschwörung des Catilina; Cicero: eine Catilinaria; einige Briefe.

Ia. Cicero: de imperio Cn. Pompei; einige Oden und eine Epistel des Horaz; Tacitus: Germania und ausgewählte Proben aus den Annalen.

Diese Lektüre kann in der im Lehrplane vorgesehenen Stundenzahl bewältigt werden, wenn der Unterricht unter Vermeidung aller Exkurse sich in der grammatischen und sachlichen Erklärung auf das schlechthin Notwendige beschränkt.

Wie bereits oben (S. 213—214) erörtert wurde, hat die moderne höhere Schule, wenn sie den reichen und vielgestalteten Inhalt der heutigen allgemeinen Bildung verarbeiten will, für den griechischen

Sprachunterricht keinen Raum. Wenn das der geistigen Entwickelung nun einmal innewohnende Beharrungsvermögen den griechischen Sprachunterricht wohl noch für die nächste Zukunft aufrecht erhalten wird, so muß doch immer wieder betont werden, daß dieses Verharren auf dem humanistischen Standpunkte der alten Schule weder den Zwecken der allgemeinen Bildung, noch der wirklichen Kenntnis des griechischen Kulturlebens förderlich ist. Es soll nicht einen Augenblick geleugnet werden, daß das höchste Verständnis eines fremden Schriftstellers nur durch die Vertiefung in die sprachliche Originalform zu erreichen ist. Da aber unsere Schüler, nach dem Urteil der Fachlehrer selbst, immer weniger imstande sind, die sprachlichen Schwierigkeiten der Urform zu bemeistern, und da infolgedessen die klassische Lektüre dem Umfange nach in immer höheren Grade beschränkt werden muß, so sollte man auf das unerreichbare höchste Ziel verzichten und die klassischen Schriftsteller in Übersetzungen lesen (vergl. oben S. 214—215). Hier beachte man das treffende Urteil A. von Humboldts: „Eine gute Übersetzung gut verstehen, frommt uns zehnmal mehr, als unzureichendes Begreifen des Originals.“ Heute ist die Vertiefung in die klassische Litteratur und in den Geist der Antike der seltene Besitz einiger weniger hervorragender Männer des Fachs, für die große Masse der auf dem Gymnasium Vorgebildeten bedeutet sie wenig mehr als eine leere Redensart. Wenn die klassischen Schriftsteller auf dem Gymnasium in guten deutschen Übersetzungen gelesen und methodisch verarbeitet werden, dann ist es einmal möglich, den Umfang der klassischen Lektüre bedeutend zu vermehren, dann ist zweitens zu erwarten, daß die Schüler die ihnen lieb gewordene Beschäftigung mit der antiken Litteratur auch in ihrem späteren Leben fortsetzen. Heute bewirkt der Widerwille gegen die den Schülern aufgedrungene erfolglose Arbeit, daß sie mit Ausnahme der späteren Philologen und allenfalls der Historiker, nach dem Bestehen der Abschlußprüfung, den klassischen Schriftstellern für immer den Abschied geben.

Für die Lektüre der antiken Ltteratur sind auf der Oberstufe in der Obersekunda eine Stunde, in den beiden Primen je zwei Stunden vorgesehen. Folgende Stoffverteilung dürfte sich empfehlen:

IIa. Lateinische Historiker unter dem Gesichtspunkte der Er-

gänzung des im Original Gelesenen: Zusammenhängende Abschnitte aus Caesar, Livius, Tacitus, unter Hinzufügung von Bruchstücken aus solchen Schriftstellern der silbernen Latinität, welche für die Zeiten des ersten Christentums und für die älteste deutsche Geschichte bedeutsam sind; griechische Historiker: Xenophon: Anabasis, Herodot und Plutarch in ausgewählten Abschnitten.

Ib. Homer, Ilias, (in der Schule und als Privatlektüre)[1]) die griechischen Dramatiker: Aeschylus: Agamemnon, Totenopfer, Eumeniden; Sophokles: König Oedipus, Antigone, Aias.

Ia. Demosthenes: Eine olynthische und eine philippische Rede; Aristoteles: Politik und Staat der Athener in ausgewählten Bruchstücken; Plato: Apologie, Phaedon, Kriton, Bruchstücke aus Protagoras; Xenophon: Memorabilien; Aristophanes: Wolken.

Für die Erledigung des hier angegebenen Stoffes stehen im Jahre auf der Obersekunda etwa 40, auf den beiden Primen je 80 Stunden zur Verfügung, was völlig ausreichend ist, sobald alle über das richtige Maß hinausgehenden Erörterungen vermieden und sobald, namentlich bei der dramatischen und philosophischen Lektüre, enge Beziehungen zum deutschen Unterricht hergestellt werden. Lektüre und Erkärung sollen in der Weise miteinander wechseln, daß die Schüler zusammenhängende Abschnitte auch im Zusammenhange lesen und so zum rechten Genuß des Schriftstellers gelangen. Die Erklärung soll stets in entwickelnder und dialogischer Unterrichtsform vor sich gehen und den vorliegenden Stoff nach allen sich darbietenden Gesichtspunkten verarbeiten. Die Dialoge Platos sind im Zusammenhange mit unserm heutigen exakten Wissen derart zu behandeln, daß der kritische Gesichtspunkt hervortritt: die Schüler sollen einmal die hohe poetische Auffassung des Dichterphilosophen voll und ganz würdigen lernen, sie sollen aber auch zu dem Bewußtsein der großen Unterschiede gebracht werden, welche zwischen dem naiven Verfahren des Altertums und den strengen Forderungen unserer heutigen Wissenschaft bestehen.

II. Das Studium der Geschichte.

Der Geschichtsunterricht auf unseren höheren Schulen hat sich auf den kulturhistorischen Standpunkt zu stellen und sämtliche

[1]) Die Lektüre der Odyssee verlegen wir in den deutschen Unterricht der IIIa.

wesentlichen Seiten des menschlichen Kulturlebens in seinen Bereich zu ziehen. Die Geschichte der Politik und des Krieges bildet den äußeren Rahmen, welcher die geschichtlich wichtigen Erscheinungsformen des gesamten Lebens umfassen soll. Staatsrecht und Verfassungsgeschichte, Religion und Sitte, das soziale Leben in seinen mannigfaltigen Formen und Bestrebungen, die Wissenschaft in ihrem Fortschritt, die Litteratur und die schöne Kunst — alle diese Gebiete müssen in der geschichtlichen Belehrung bearbeitet werden. Daraus folgt, daß der Geschichtsunterricht in hohem Grade auf die Mithülfe der übrigen Unterrichtsfächer angewiesen ist. Nach der heute üblichen Stoffverteilung wird der Geschichtsunterricht, welcher nur über eine beschränkte Zahl von Stunden verfügt, zu sehr belastet, indem ihm Aufgaben gestellt werden, welche aus Gründen der Konzentration und der inneren Verarbeitung mit größerem Vorteil anderen Unterrichtsfächern zuzuweisen sind. Daß der naturwissenschaftliche Unterricht sich auf den geschichtlichen Standpunkt stellen und den Fortschritt der menschlichen Erkenntnis, sowie das Leben und die Leistungen der großen Entdecker und Erfinder eingehend behandeln müsse, wurde bereits oben (S. 216) gefordert; ich werde weiter unten zeigen, welche geschichtlichen Sonderaufgaben der Unterricht in der Religion und im Zeichnen, vor allem aber der Unterricht im Deutschen zu übernehmen hat.

Der alte Streit, welche Auffassung der geschichtlichen Belehrung zu Grunde zu legen sei, ist kürzlich bei den Verhandlungen des Historikertages in München erneut zum Ausbruch gekommen. Die Ansicht des unlängst verstorbenen Direktors Martens, „daß der Geschichtsunterricht auf höheren Lehranstalten die Aufgabe habe, das Staatsbewußtsein als die allbeherrschende verantwortungsvolle Pflicht gegen den Staat zu lehren und zum unverlierbaren Besitztum des Einzelnen zu machen“[1]), stieß auf den heftigen Widerspruch der Versammlung, namentlich der zahlreich anwesenden Professoren. Die Vertreter der Wissenschaft verlangten, daß der Geschichtsunterricht auf unseren höheren Schulen streng objektiv und wissenschaftlich ohne jede Nebenrücksicht behandelt werde. Die

---

[1]) Vergl. R. Martens, Neugestaltung des Geschichtsunterrichts auf höheren Lehranstalten. Engelmann, Leipzig 1892.

Herren vergessen erstens, daß ein objektiver Standpunkt zwar in der exakten Forschung, aber nicht in der Geschichte möglich ist, denn jeder Geschichtslehrer ist das Kind seiner Zeit und wird seiner Geschichtsbetrachtung, so sehr er auch nach objektiver Darstellung streben möge, dennoch unbewußt den Stempel seiner persönlichen Auffassung, seiner Zuneigung und Abneigung aufdrücken. Die Herren übersehen zweitens, daß die höhere Schule keine wissenschaftliche Fachanstalt (wie etwa das Universitätsseminar), sondern eine Stätte allgemeiner Bildung sein soll. Die Schule hat solche Männer heranzubilden, welche in Herz und Kopf befähigt sind, ihrem Vaterlande zu dienen, und an den schweren Aufgaben des staatlichen Lebens mit Bewußtsein und Erfolg mitzuarbeiten. Deshalb soll sich der Geschichtslehrer weder auf den allgemein wissenschaftlichen, noch auf den katholischen, protestantischen oder sozialdemokratischen Standpunkt stellen, sondern er soll seinen Unterricht in nationaler Auffassung erteilen und seinen Schülern das Bewußtsein einflößen von den teuern Gütern, welche ihnen als Angehörigen des deutschen Volkes zugefallen sind und von der hohen Verantwortlichkeit, welche ihnen mit Rücksicht auf die Aufgaben des staatlichen und sozialen Lebens auferlegt ist. Es muß selbstverständlich gefordert werden, daß die geschichtliche Belehrung sich sorgfältig von jeder Unwahrheit und von jeder chauvinistischen Übertreibung fern halte und auch jene geschichtlichen Ereignisse nicht übergehe, welche in der Entwickelung unsers staatlichen und sozialen Lebens wenig erfreulich sind. Besondere Sorgfalt erfordert die Behandlung des religiösen Gegensatzes. Welchen Standpunkt der Geschichtslehrer in dieser Beziehung einzunehmen habe, das wurde bereits in dem Kapitel über die Ausbildung des religiösen und sittlichen Gefühls (S. 132—133) besprochen. Der Lehrer soll die grundlegende Verschiedenheit, welche zwischen dem katholischen und dem protestantischen Standpunkt vorhanden ist, keineswegs vertuschen, aber er soll eben in seiner Eigenschaft als Lehrer der Jugend in erster Linie Deutscher und erst in zweiter Linie Anhänger seiner Kirche sein. Er soll deshalb nicht nur das Gemeinsame der beiden kirchlichen Auffassungen immer wieder betonen, sondern auch alles Große und Kraftvolle, was sich in dem Lebensbereich der Bruderkirche findet, freudig anerkennen. Ebenso soll er jede unwahre idealisierende Darstellung der eigenen Kirche vermeiden.

Daß die äußere Geschichte, welche sich auf die politischen und kriegerischen Bewegungen bezieht, möglichst eingeschränkt werden müsse, wurde bereits oben (S. 211) betont. Denn der Geschichtsunterricht der Gegenwart soll sich auf den Standpunkt stellen, daß der geistige Fortschritt der Menschheit höher zu schätzen ist, als die Äußerung ihrer Zwietracht, der Krieg. Ein Newton, ein Kant haben für die Kultur mehr geleistet als alle Eroberer, und das Verständnis für die Leistungen der Dampfkraft ist für die Jugend wichtiger als alle römischen Schlachten zusammengenommen. Zudem bedenke man, daß die Aneigunng der Kriegsgeschichte, welche man auf der Schule doch kaum nach strategischen Gesichtspunkten betreiben kann, lediglich Sache des Gedächtnisses ist und daher ebenso leicht vergessen wird, wie sie gelernt ist. Eine Ausnahme ist nur bei den kriegerischen Thaten des preußischen und deutschen Volkes zu machen, denn hier kommt das nationale Empfinden in Betracht. Die großen kriegerischen Bewegungen des deutschen Mittelalters, die Kriege des großen Kurfürsten und Friedrichs des Großen, die Freiheitskriege und vor allem der letzte große Krieg gegen die Franzosen müssen eingehend behandelt werden. Diese Kämpfe sind an kriegerischer Heldengröße so reich, daß die deutsche Schule nicht nötig hat, Anleihen bei fremden Völkern zu machen.

Über die Methodik des Geschichtsunterrichts ist mit Rücksicht auf die oben (S. 261—262) gestellte Forderung des Quellenstudiums folgendes zu bemerken:

Die neuen Lehrpläne für die höheren Schulen legen in den methodischen Bemerkungen zum Geschichtsunterricht großen Wert auf den freien Vortrag des Lehrers und betonen mit Recht, daß der Erfolg in erster Linie von der Lehrerpersönlichkeit abhängt.[1]) Ohne die Bedeutung eines begeisterten und lebenswarmen Vortrages im geringsten schmälern zu wollen, muß ich doch bemerken, daß dieses Unterrichtsmittel, wenn man sich darauf beschränkt, unzureichend ist. Denn der Eindruck auch des besten Vortrags ist zu flüchtig, als daß er in allen seinen Einzelheiten zum bleibenden Besitz der Schüler werden könnte. Außerdem leidet das vortragende Unterrichtsverfahren an dem Übelstand, daß die Schüler

[1]) Vergl. Lehrpläne und Lehraufgaben, S. 42.

gar nicht zur Selbstthätigkeit herangezogen werden. Drittens endlich fehlt dem freien Vortrag jene unmittelbare geschichtliche Anschauung, welche sich aus der Lektüre zeitgenössischer Schriftsteller ergiebt. Aus diesen Gründen muß das Studium der Quellen zum Ausgangspunkt der geschichtlichen Belehrung gemacht werden. Nach allgemeiner Anerkennung der Philologen hat die Lektüre der klassischen Schriftsteller die Aufgabe, als Quelle für die antike Geschichte zu dienen; in früheren Zeiten, wo man von den Schülern der Oberklassen eine größere Fähigkeit im Verstehen der Urtexte voraussetzen konnte, wurden noch außerhalb des eigentlichen Lesekanons griechische und lateinische Schriftsteller privatim, lediglich zum Zwecke des Quellenstudiums, gelesen. Es ist gar nicht einzusehen, weshalb diese treffliche Einrichtung auf die antike Geschichte und Litteratur beschränkt bleiben solle; nur wenn wir den Schülern die Vergangenheit aus ihrem eigenen Geiste heraus zur Anschauung bringen, werden wir lebendige Teilnahme und wirkliches Verständnis für die geschichtlichen Ereignisse erwecken können. Deshalb muß die Quellenlektüre nicht nur für die antike Geschichte, sondern für jede geschichtliche Belehrung, vor allem für die vaterländische Geschichte zur Grundlage und zum Ausgangspunkt des Unterrichts gemacht werden. Wenn die Schüler beispielsweise die Schilderung der Schlacht bei Cannä, bei Polybius oder die Charakteristik Karls des Großen aus der Vita Caroli des Einhard in einer guten deutschen Übersetzung lesen, so tritt ihnen dort die berühmte Schlacht, hier der gewaltige Herrscher in einer Lebendigkeit vor Augen, die auch der beste Vortrag des Lehrers nicht zu erreichen vermag. Über die Art, in der eine solche Quellenlektüre zum Ausgangspunkt der geschichtlichen Belehrung gemacht werden muß, sei folgendes bemerkt: nachdem das Stück von den Schülern gelesen ist, stellen die Schüler zunächst die geschichtlichen Ereignisse oder die verschiedenen, bei einer Charakteristik in Betracht kommenden Gesichtspunkte, in selbstthätiger Arbeit zusammen. Dann wird das gewonnene Ergebnis mit den bereits vorhandenen Kenntnissen, oder mit anderen vorliegenden Quellenschriften nach allen Richtungen verknüpft, wobei vorkommende Widersprüche gewürdigt und erklärt werden. Dabei darf man nicht versäumen, kulturhistorisch wichtige Einzelheiten, vorkommende Episoden sozialer Art, Sittenschilderungen und dergl. zu verarbeiten. Wenn so eine wichtige Persönlichkeit

oder ein wichtiger historischer Abschnitt nach den wesentlichen Quellen verarbeitet ist, dann faßt der Lehrer die gewonnenen Kenntnisse erweiternd und vertiefend im freien Vortrag zusammen, wobei er Gelegenheit hat, der zeitgenössischen Beschränktheit und Tendenz des Quellenschriftstellers unsere heutige geklärte Auffassung gegenüberzustellen. Nur auf diese Weise ist es möglich, den Schülern vertiefte geschichtliche Kenntnisse zu übermitteln und in ihnen den historischen Sinn auszubilden. Solche Quellenlektüre gehört zunächst in die eigentlichen Geschichtsstunden, sie soll aber auch in den oben erwähnten Hülfsfächern des Geschichtsunterrichts betrieben werden.

Die durch die neuen Lehrpläne angeordnete Verteilung des geschichtlichen Stoffes auf die einzelnen Klassen entspricht bis Untersekunda einschließlich auch den Forderungen der neuen Schule. Für die Oberstufe empfiehlt sich die von Martens gewünschte Verteilung[1]), wobei nur in Obersekunde die Erörterung der antiken Verfassungsgeschichte, des sozialen Lebens, der schönen Litteratur und Kunst auf wenige zusammenfassende Bemerkungen zu beschränken ist, da diese Gebiete, wie gleich zu erwähnen sein wird, an anderer Stelle weit eingehender behandelt werden. So würde der Geschichtsunterricht in IIa nach einer zusammenfassenden Betrachtung des antiken Kulturlebens die Geschichte des Mittelalters bis 843 behandeln und auf diese Weise den Stoff der IIIb erweitern und vertiefen. Die Unterprima betreibt im Sommersemester die Geschichte des Mittelalters bis 1517, im Wintersemester neuere Geschichte bis 1740. In der Oberprima wird im Sommersemester die neuere Geschichte bis 1815, im Wintersemester die neueste Geschichte bis zur Gegenwart behandelt. So wird auch auf den beiden Primen der bereits in IIIa und in IIb behandelte Stoff in vertiefter Auffassung und mit Betonung des sozialen Gesichtspunktes wieder aufgenommen.

Über die Begrenzung und die Verarbeitung des geschichtlichen Stoffes habe ich folgendes zu bemerken:

a) Die Geschichte der antiken Völker.

Entsprechend der Altersstufe, in welcher die eigentliche geschichtliche Belehrung beginnt, ist der Stoff auf eine in knappester Form gegebene Zusammenfassung der Hauptthatsachen in Anleh-

[1]) Vergl. a. a. O. S. 117.

nung an die führenden Personen zu beschränken. Nur die allernotwendigsten Zahlen werden gelernt. Wichtig aber ist, daß der Geschichtsunterricht die bereits hier vorhandenen geographischen Kenntnisse verwerte und die Abhängigkeit der griechischen Geschichte von der geographischen Eigenart des Landes den Schülern zum Bewußtsein bringe. Als Einleitung dient eine kurze, die natürlichen geographischen Verhältnisse berücksichtigende Schilderung Griechenlands und seiner Bewohner mit einem Ausblick auf die sozialen Verhältnisse der Heroenzeit. Dann kommen folgende Gesichtspunkte zur Erörterung: Südliches, heiteres Klima, daher sorgloser Lebensgenuß und auf das Schöne gerichtete Auffassung des Lebens (Götterwelt, Tempel, öffentliche Spiele). — Bedeutende Küstenentwickelung des Landes, daher von früh an Richtung auf Handel und Verkehr (griechische Sagen, Einfluß Ägyptens). — Im Inneren eine Anzahl kleiner, durch Gebirge voneinander abgeschlossener Landschaften (individualisiertes Land), daher merkbare Verschiedenheit der Stämme in Gottesverehrung, Sitten und Einrichtungen und niemals völlig überwundene politische Zerrissenheit. — Unter den zahlreichen Stadtgemeinden treten bald als die bedeutendsten hervor: Athen (Jonier) und Sparta (Dorer). Aus der Geschichte Athens vor den Perserkriegen wird nur Solon und seine Verfassung, aus der Geschichte Spartas nur Lykurg und seine Verfassung ganz kurz besprochen, da die ausführliche Erörterung über das griechische Verfassungsleben der fremdsprachlichen Lektüre auf der Oberstufe (vergl. oben S. 267) und der eingehenden Behandlung der Rechtsbegriffe im deutschen Unterricht zufällt. — Nach einigen überleitenden Bemerkungen beginnt die eingehendere Behandlung der Perserkriege. Der Aufstand der ionischen Griechen wird im Anschluß an die Darstellung Herodots erörtert. Die Darstellung des großen Freiheitskampfes selbst gruppiert sich naturgemäß um die Gestalten des Miltiades und des Themistokles. Die Hauptschlachten werden erwähnt, die Erlernung der Zahlen beschränkt sich auf die Daten 490 und 480. Etwas eingehender wird das Zeitalter des Perikles behandelt, wobei den Schülern ein anschauliches Bild von der Blüte des athenischen Freistaates zu jener Zeit gegeben wird. Dann folgt die Betrachtung des peloponnesischen Krieges; Eroberung Athens durch Lysander 404. — Die Thaten des Epaminondas und Pelopidas werden kurz erwähnt, worauf das Zeit-

alter Alexanders des Großen wiederum eine eingehendere Behandlung erfährt. Von Zahlen werden gelernt die Schlacht bei Chaeronea 338 und die Regierungszeit Alexanders des Großen 336—323. Die griechische Geschichte schließt mit einem Überblick über die politischen und sozialen Verhältnisse der Diadochenzeit.

Bei der Behandlung der römischen Geschichte, welche ganz wesentlich in den jahrhundertelangen Kämpfen zunächst um den Besitz Italiens und sodann um die Erringung der Weltherrschaft besteht, muß festgehalten werden, daß es nicht das Ziel des Geschichtsunterrichts auf der deutschen Schule sein kann, die römische Kriegsgeschichte, wie es bisher noch geschieht, in ihren Einzelheiten zu behandeln. Das ist Sache der philologischen und geschichtlichen Fachbildung. Es kommt vielmehr nur darauf an, daß die Schüler einen allgemeinen Überblick über das allmähliche Wachstum des römischen Weltreiches erhalten und daß ihnen die leicht faßlichen Ursachen politischer und militärischer Art zum Bewußtsein kommen, welche die Überlegenheit der Römer über die anderen Völker des Altertums erklären. Daher werden nur einige wenige, entscheidende Schlachten gelernt. Aus der älteren römischen Geschichte werden nur die unentbehrlichsten Thatsachen mitgeteilt. Ausführlicher werden behandelt: der zweite und dritte punische Krieg (Zahlen: 216, 202, 146); die Kämpfe Cäsars in Gallien und mit Pompejus; das Ende der Republik (Zahlen: 58—50, 48, 44, 31). Die Kaiserzeit wird in Schillers typischen Gruppen behandelt. Eine eingehendere Darstellung erfahren die Zusammenstöße der Römer mit den Germanen, vom Einfall der Cimbern und Teutonen bis zur Auflösung des Reiches.

Da der Unterricht in der antiken Geschichte nach dem oben (S. 272—273) aufgestellten Lehrplan im wesentlichen auf die Quarta beschränkt ist, so wird man, wenn man die Altersstufe berücksichtigt, wohl kaum über das hier angegebene kurze Schema hinausgehen können. Trotzdem kann die deutsche Schule, wie ich glaube, ein vertieftes Verständnis der kulturgeschichtlich wichtigen Erscheinungen des Altertums erreichen, wenn der Grundsatz der Konzentration und der inneren Verknüpfung des Gleichartigen in der geschichtlichen Belehrung folgerichtig durchgeführt wird. Die Lehrpläne für die höheren Schulen nehmen die antike Geschichte noch einmal in der Obersekunda auf und verlangen hier eine vertiefte Darstellung

„nach Ursachen und Wirkungen, mit besonderer Berücksichtigung der Verfassungs- und Kulturverhältnisse in zusammenfassender vergleichender Gruppierung.“[1]) Ich halte diese Anordnung nicht für ausreichend, um ein wirkliches Verständnis für die schwierigen Kulturerscheinungen zu erzielen. Zunächst fehlt den nach dem heutigen Lehrverfahren vorgebildeten Schülern, jede Kenntnis der sozialen und nationalökonomischen Begriffe, welche die unerläßliche Voraussetzung für das Verstehen des Kulturlebens sind, sodann aber nötigt die heutige Einrichtung, welche das gesamte Kulturleben zweier hervorragenden Völker zu der Aufgabe des Geschichtsunterrichts in einer Klasse macht, Lehrer und Schüler, sich neben und nacheinander mit den verschiedensten Gebieten zu beschäftigen. Das ist psychologisch und methodisch verwerflich; richtiger ist, die Vertiefung in die antike Kultur den Hülfsfächern der Geschichte zu übertragen, und die einzelnen Gebiete, wie die Formen des sozialen Lebens, Handel und Verkehr, Sagen und Mythologie, Wissenschaft und Philosophie, Litteratur und Kunst an solcher Stelle zu behandeln, wo sie mit gleichartigen Erscheinungen in natürlichen Zusammenhang gesetzt werden können. Gerade für das Verständnis der Kulturgeschichte ist es wichtig, daß die kulturhistorischen Erscheinungen und Begriffe nicht nebeneinander in einem bestimmten Zeitabschnitt, sondern nacheinander in ihrer geschichtlichen Entwickelung, behandelt werden. Indem sämtliche Unterrichtsfächer den ihnen eigentümlichen Stoff nicht nur in der heute gegebenen Form, sondern auch nach geschichtlichen Gesichtspunkten behandeln, fördern sie die allseitige geschichtliche Kenntnis und Vertiefung in einem Grade, welcher der heute üblichen Lehrmethode unerreichbar ist. Über diese Verarbeitung kulturhistorisch wichtiger Erscheinungen und Begriffe in sämtlichen Unterrichtsfächern bemerke ich folgendes:

Die wirtschaftlichen Verhältnisse des Altertums, der Handel und Verkehr, das Gewerbe und die Industrie, das Geld und Kreditwesen u. s. w. kommen teils im naturwissenschaftlichen, teils im geographischen, teils im deutschen Unterricht (bei der Erörterung nationalökonomischer Begriffe) zur Besprechung.

Das antike Familienleben, die Stellung der Frau, die Sklaverei

---

[1]) Vergl. Lehrpläne und Lehraufgaben S. 41.

werden im Moralunterricht und bei dem Studium der Allgemeinbegriffe erörtert.

Sämtliche Erscheinungsformen des politischen, rechtlichen und sozialen Lebens erfahren gleichfalls bei dem Studium der Allgemeinbegriffe die eingehendste Behandlung.

Die antike Wissenschaft, soweit sie das exakte Gebiet betrifft, fällt dem naturwissenschaftlichen und geographischen Unterricht zu, in ihrem philosophischen und geschichtlichen Teile wird sie ausführlich bei der fremdsprachlichen Lektüre und den begrifflichen Studien der Oberstufe behandelt.

Die griechische und römische Litteratur wird bei der fremdsprachlichen Lektüre und überall da, wo sie zur deutschen Litteratur in enge Beziehungen tritt, im deutschen Unterricht erörtert.

Die Sagengeschichte und die Mythologie der Griechen und Römer kommt einmal im deutschen Unterricht der Unterstufe und bei der Lektüre des Homer, sodann aber bei der Behandlung der Schillerschen Gedichte zu ausführlicher Darstellung.

Der Unterricht in der Religion hat die Aufgabe, den Begriff des Hellenismus zu erörtern und den Schülern ein treues Bild von den Kulturzuständen in den ersten Zeiten des Christentums vorzuführen.

Das Studium der antiken Baukunst und Plastik ist dem Zeichenunterricht zu übertragen, weil die damit verknüpften ästhetischen Belehrungen nur dann irgend welchen Erfolg haben können, wann sie mit eingehender Anschauung und selbstthätiger Nachahmung verbunden sind. So teile ich nach dem Vorgange Matthaeis dem Zeichenunterricht der Untersekunda die Behandlung der griechischen und römischen Baukunst, dem Zeichenunterricht der Unterprima die Geschichte der griechischen und römischen Plastik zu.[1])

Die dem Geschichtsunterricht zur Verfügung stehenden Quellen finden sich im Bereich der antiken Geschichte vorzugsweise in den Schriftstellern, welche in den Lektürestunden der Oberstufe im Zusammenhange gelesen werden. So werden zahlreiche Einzeldarstellungen, welche auf früheren Klassen vom geschichtlichen Gesichtspunkte aus behandelt wurden, den Schülern der Oberstufe noch einmal unter anderen Gesichtspunkten vorgeführt, ein Umstand,

---

[1]) Vergl. Matthaei, a. a. O. S. 218.

der zu der Befestigung und Vertiefung des bearbeiteten Stoffes wesentlich beiträgt. Daneben freilich kommen auch Quellen zur Bearbeitung, welche nicht zu dem üblichen Lesekanon gehören, die also dem Schüler bei dem heute geltenden Lehrverfahren überhaupt unbekannt bleiben. Solche Quellen, welche vorzugsweise als Ausgangspunkt der geschichtlichen Belehrung dienen sollen, sind folgende:

Die hellenischen Staatsformen: Aristoteles, Politik III. 4, 7—5, 4.

Die spartanische Erziehung: Plutarch, Lycurg 16—19, 21.

Aufstand der ionischen Griechen: Herodot V, 23, 24, 35—38, 49—51, 97, 99—103.

Schlacht bei Marathon: Herodot VI, 99—120.

Kämpfe bei Thermopylai: Herodot VII, 201—228, 233.

Schlacht bei Salamis: Herodot VIII, 49—64, 74—76, 78—96, dazu Aeschylus, Perser 249—514.

Schlacht bei Plataeä: Herodot IX, 28—30, 44—47, 58—65, 66—74, 80—85.

Perikles: Plutarch, Perikles 7, 8, 12, 17, 24, 38.

Alcibiades: Plutarch, Alcibiades 1, 2, 7, 9—11, 16, 23.

Demosthenes: Plutarch, Demosthenes 7, 12, 16, 28—30.

Die Jugend Alexanders des Großen: Plutarch, Alexander 3—5, 14, 23.

Die Schlacht am Granikos: Arrian, Anabasis I, 13—16.

Verfassung des Servius Tullius: Livius I, 42; Dionys. Hal. IV, 16—20.

Begründung und Ordnung der Republik: Livius II, 1—2.

Politische Gleichstellung der Plebs: Livius VI, 34, 35, 39—42.

Schlacht bei Cannae: Polybius III, 107—118.

Schlacht bei Zama: Livius XXX, 29—35, 37, 43.

Lage und Befestigung Karthagos und seiner Seehäfen: Appian, Libyca 95, 96.

Eroberung und Zerstörung von Karthago: Appian: 105, 112, 115—125, 127—135.

Reformversuche der Gracchen: Plutarch, Tib. Gracchus 8—14, 16—19; C. Gracchus 1—5, 8—11, 13—17.

Die Verschwörung des Catilina: Dio Cassius 37, 10, 29—36.

Der Catilinarische Krieg: Dio Cass. 37, 38—42.

Caesars Alleinherrschaft und Tod: Dio Cass. 44, 1—21.

Untergang der Republik bei Philippi: Vellejus Paterc. 69—70, 72.[1])

b) Die Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit.

Es wurde in den theoretischen Ausführungen des ersten Buches (S. 41—42) erörtert, daß die Wurzeln unseres modernen Kulturlebens in jener Zeit zu suchen sind, in welcher die Germanen in die Geschichte eintreten. Alle jene staatlichen, rechtlichen und sozialen Begriffe, welche der Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit ihre eigenartige Prägung verleihen, sind germanischen Ursprunges und stehen zu der Auffassung der antiken Welt in einem bemerkenswerten Gegensatz. Deshalb liegt für die moderne deutsche Schule der Schwerpunkt der geschichtlichen Unterweisung in der Geschichte des Germanentums, und die Geschichte der antiken Welt darf für uns nur in jenen Gebieten in Betracht kommen, welche unser deutsches Kulturleben fördernd oder schädigend beeinflußt haben. Auch in der Darstellung des Mittelalters und der Neuzeit treiben wir vor allem deutsche Geschichte und sind dazu nicht nur vom nationalen Standpunkte aus, sondern auch durch innere Gründe berechtigt. Denn Deutschland ist das Land der Mitte, das Herz Europas und deshalb haben nahezu alle vom Westen und vom Süden ausgehenden Kulturströmungen ihre Wirkung auf Deutschland ausgeübt und hier den Höhepunkt ihrer Entwickelung erreicht. Anderseits aber haben zu allen Zeiten deutsche Auswanderer den Geist und die Eigenart ihres Volkes in ferne Länder getragen. So ist die Geschichte Deutschlands in gewissem Sinne zugleich Universalgeschichte. Der Unterricht in der deutschen Geschichte soll weitgehende Ziele erreichen. Die Schüler sollen nicht nur eine lückenlose Kenntnis der Entwickelung unseres Volkes von dem Auf-

[1]) Siehe: Historisches Quellenbuch zur alten Geschichte für obere Gymnasialklassen. I. Abteilung: Griechische Geschichte. 1. Heft, bearbeitet von W. Herbst und A. Baumeister. Leipzig, Teubner. 1866. 2. Heft, bearbeitet von A. Baumeister. Leipzig, Teubner. 1866. II. Abteilung: Römische Geschichte. 1. Heft, bearbeitet von A. Weidner. Leipzig, Teubner. 1867. 2. Heft, bearbeitet von A. Weidner. Leipzig, Teubner. 1867. 3. Heft, bearbeitet von Weidner. Leipzig, Teubner. 1868.

treten der Cimbern und Teutonen bis in die Gegenwart gewinnen, sondern sie sollen sich auch in alle Einzelheiten des deutschen Kulturlebens vertiefen und sich auf diese Weise ein liebevolles Verständnis und ein warmes Empfinden für ihr Heimatland aneignen. Kürzungen in den geschichtlichen Darstellungen sollen nur da eintreten, wo kein bedeutsames kulturgeschichtliches Ergebnis zu erwarten ist, oder wo es sich um minder bedeutende Kriegsereignisse handelt. So kann man die Feldzüge des Germanikus, die Merowinger und die späteren Karolinger, die letzten Kreuzzüge, die Kämpfe Karls V. mit Franz I., die Kaisergeschichte von 1556—1618, die Erbfolgekriege des achtzehnten Jahrhunderts lediglich in zusammenfassender Darstellung ohne Vertiefung in die Einzelheiten behandeln. Die vaterländische Geschichte im engeren Sinne wird eingehend erörtert; beschränkt wird nur die Darstellung der brandenburgischen Geschichte vor Johann Sigismund und die der Ordensgeschichte. Die außerdeutsche Geschichte wird nur in jenen Ereignissen berücksichtigt, welche die Entwickelung unseres Vaterlandes wesentlich beeinflußt haben. In dieser Beziehung kommt vor allem die Geschichte Frankreichs und Englands, sowie, auf dem Gebiete der Kunst, die Geschichte Italiens in Betracht.

Wie bei der antiken Geschichte, so muß auch hier die geschichtliche Darstellung durch die Hülfsfächer des Geschichtsunterrichts in hervorragendem Maße unterstützt werden. Die Entwickelung der modernen Wissenschaft fällt dem naturwissenschaftlichen Unterricht und den Begriffsstudien im deutschen Unterricht der Oberstufe zu, die Entwickelung des religiösen Geistes, vor allem die religiöse Seite der Reformationsgeschichte, wird im Religionsunterricht behandelt. Die Kunstgeschichte des Mittelalters und der Neuzeit gehört in den Zeichenunterricht der Oberstufe. Die schwierigste Aufgabe auf dem Gebiete der neuesten Geschichte ist die Behandlung der sozialen Frage. Es würde völlig verfehlt sein, wenn man dieses schwierige Gebiet in zusammenhängender Darstellung im eigentlichen Geschichtsunterricht behandeln wollte. Er soll hierfür nur den Rahmen geben; ein wirkliches Verständnis für die mannigfaltigen, hierbei in Betracht kommenden Begriffe und Beziehungen ist nur von dem vertieften Studium solcher wichtigen Einzelbegriffe wie Eigentum, Besitz, Geld, Kapital, Arbeit, Kredit u. s. w. zu erwarten. Für dieses Studium sind besondere Stunden innerhalb des deutschen Unterrichts vorgesehen.

Auf das Quellenstudium ist nicht weniger als bei der antiken Geschichte das größte Gewicht zu legen, denn nur hierdurch ist eine wirkliche Vertiefung möglich. Für die deutsche Geschichte des Mittelalters können etwa folgende Quellen bearbeitet werden:

Die Kämpfe der Cimbern und Teutonen mit den Römern: Plutarch, Marius, Kap. 11—28.

Die Schlacht im Teutoburger Walde: Vellejus Paterc. II, 117—120; Dio Cassius LVI, 18—22.

Des Germanikus Feldzüge in Deutschland und Arminius: Tacitus, Annalen I, 55—68.

Alarichs erster Zug gegen Rom: Zosimus, *ἱστυρία νέα*, V, 35.

Die Schlacht auf den catalaunischen Gefilden: Jordanis, de Getarum sive Gothorum origine et rebus gestis, 35—41.

Chlodwich: Gregor von Tours, Fränkische Geschichten, II, 27—38.

Bonifatius: Willibald, das Leben des heiligen Bonifatius.

Karl der Große: Einhard, Vita Caroli, 1—33, (mit Auswahl).

Heinrich I: Widukind, res gestae Saxonicae I, 32, 35, 36—39.

Otto I: Widukind, II, 1, 36; III, 30—38 (mit Auswahl).

Heinrich IV. zu Canossa: Lambert, Jahrbücher, Teil II.

Die Erroberung Jerusalems: Wilhelm von Tyrus, Historia rerum in partibus transmarinis gestarum 12—24.

Brief über den Tod des Kaisers Friedrich I. (Verfasser unbekannt).

Friedrichs II. Friedensgesetz (Jahrbücher von Köln zum Jahre 1235).

Konradin: Giovanni Villani, Croniche VII, 25—27, 29.

Rudolf von Habsburg und Ottokar: Chronik von Kolmar.

Die goldne Bulle (mit Auswahl).

Huß zu Konstanz: Petrus de Mladenovicz, Historia de fatis et actis Magistri Johannis Hus Constanciae.

Das Landfriedensgesetz von 1495.[1])

In neuerer Zeit, wo die einfache erzählende Art der alten Quellenschriftsteller in immer höherem Grade durch mannigfache Darstellungen pragmatischer Art ersetzt wird, müssen wichtige Aktenstücke, Berichte von Augenzeugen und Bruchstücke aus den Memoiren hervorragender Männer zum Ausgangspunkt der geschichtlichen Belehrung gemacht werden. Sodann aber ist die neuere und neueste wissenschaftliche Litteratur für den Geschichtsunterricht in weitem Umfange zu verwenden. Bedeutende Abschnitte aus den Meisterwerken solcher Männer wie Niebuhr, Giesebrecht, Mommsen, Ranke, Treitschke, Sybel, Moltke u. a. werden in der Klasse gelesen und nach allen Richtungen bearbeitet. Nicht minder sind die reichen Schätze der neueren kulturgeschichtlichen Litteratur heranzuziehen. Wenn die Schüler außerdem angeleitet werden, solche Werke und Aufsätze auch außerhalb der Schule zu lesen, dann wird eine Vertiefung in die Geschichte unseres deutschen Volkes möglich sein, welche bei dem heutigen Lehrverfahren nicht zu erreichen ist.

Die politische Geographie bildet das Bindeglied zwischen der physischen Geographie und dem Geschichtsunterricht. Sie steht mit jener auf der Unterstufe in der engsten Verbindung und wird immer im Anschluß an die physikalisch geographischen Begriffe behandelt; auf der Mittel- und Oberstufe gewinnt sie eine freiere Stellung und wird durch die geschichtlichen und nationalökonomischen Kenntnisse und Begriffe wesentlich gefördert. Auch hier ist der Schwerpunkt des Unterrichts auf Deutschland und in zweiter Linie auf Europa zu verlegen, während von den übrigen Erdteilen nur die hervorragenden Kulturgebiete eingehender behandelt werden. Überall aber muß nur das Wesentliche zum festen Besitz der Schüler gemacht werden; das Erlernen unbedeutender Flüsse, Gebirgszüge und Städte ist auch auf dem Gebiete der heimatlichen Geographie unbedingt auszuschließen.

---

[1]) Die vorstehende Übersicht ist folgendem trefflichen Hilfsbuche entlehnt: Ch. E. Krämer, Historisches Lesebuch über das deutsche Mittelalter aus den Quellen. Leipzig, Teubner. 1882.

Drittes Kapitel.

Religion und Moral.

Über die allgemeinen Grundsätze auf denen sich der Unterricht in der Religion und Moral aufbauen soll, habe ich mich in den theoretischen Erörterungen des ersten Buches (S. 117—150) ausgesprochen. Es wurde dort festgestellt, einmal, daß der Unterricht nicht vom dogmatischen, sondern lediglich vom pädagogischen Standpunkt aus erteilt werden müsse, zweitens, daß der konfessionelle Gesichtspunkt zu Gunsten einer versöhnlichen Beurteilung der beiden großen christlichen Bekenntnisse aufgegeben werden müsse, drittens endlich, daß die religiöse und moralische Belehrung sich jeder verfrühten Abstraktion zu enthalten und enge Fühlung mit den geistigen und sittlich religiösen Bedürfnissen des Lebens zu suchen habe. Zu diesen drei Grundsätzen ist im einzelnen folgendes zu bemerken:

1. Es ist ganz natürlich, daß die im Lehramt stehenden Diener der Kirche, sobald sie nicht zugleich fachmännisch geschulte Pädagogen sind, sich in der Auffassung des Religionsunterrichts und in allen methodischen Einzelheiten durch das kirchliche Interesse leiten lassen. Ihnen kommt es vor allem darauf an, dem heranwachsenden Geschlecht eine möglichst lückenlose Kenntnis der Bibel, des dogmatischen Lehrsystems, der Kirchengeschichte und der kirchlichen Kultus- und Lebensformen zu übermitteln. Inwieweit bei der Durchführung dieser umfassenden Aufgabe das pädagogische Interesse gewahrt bleibt, nach welchen Grundsätzen also der religiöse Unterrichtsstoff mit Rücksicht auf die geistige Aufnahmefähigkeit der Kinder auf die einzelnen Altersstufen zu verteilen und in seiner Gesamtheit zu beschränken sei, das wird von den Geistlichen nicht immer gebührend gewürdigt. So ist zwischen den Vertretern der Kirche und den Pädagogen von Fach ein Gegensatz entstanden, welcher nicht zum Vorteil der Schule ausschlägt, und dem die geringen Erfolge des bestehenden Religionsunterrichts wesentlich zuzuschreiben sind. Im eigensten Interesse der heranwachsenden Jugend muß gegenüber den Bestrebungen der nicht fachmännisch

gebildeten Geistlichen den Lehrern das gute Recht, in allen pädagogischen Fragen des Religionsunterrichts selbständig zu entscheiden, gewahrt bleiben. Die Stelle, an der die Kirche den dogmatischen Gesichtspunkt mit voller Entschiedenheit betonen kann und soll, ist der Konfirmationsunterricht; die Aufgabe der Schule aber besteht darin, in der ihr anvertrauten Jugend den religiösen Sinn zu wecken, sie zu echter Frömmigkeit des Herzens zu erziehen und ihr die hohe Bedeutung der Religion für das Leben des Einzelnen, wie für die Entwickelung der ganzen Menschheit nach allen Richtungen klar zu legen. Die Schule soll ihre Aufgabe nicht im konfessionellen, sondern im nationalen und allgemein sittlichen Sinne erfüllen. Nach diesen Gesichtspunkten sind die Wahl und Einrichtung der Lehrmittel, die Auswahl und Verarbeitung des Stoffes zu ordnen.

Mit den Geistlichen aller Richtungen sind auch die Pädagogen der Meinung, daß die heilige Schrift den alles beherrschenden Mittelpunkt der religiösen Unterweisung bilden müsse. Wenn aber energische Vertreter der Orthodoxie, welche auf Grund der strengen Inspirationstheorie, jedes in der Bibel befindliche Wort für den unmittelbaren Ausfluß des göttlichen Geistes halten, sich der Einführung einer den Bedürfnissen der Jugend entsprechenden Bibelbearbeitung (der sogenannten Schulbibel) widersetzen, so muß dagegen vom pädagogischen Standpunkt die ernsteste Verwahrung eingelegt werden. Der überlieferte Text der Lutherbibel erschwert nicht nur durch seine veraltete Sprache das Verständnis, sondern er enthält auch zahlreiche Stellen, welche vom sittlichen Standpunkt aus höchst bedenklich sind.[1]) Der Schaden, welcher durch solche Stellen angerichtet wird, läßt sich nicht statistisch berechnen, er ist jedoch allgemein und tiefgehend. Denn die Schüler, mindestens die der Unter- und Mittelstufe, sind noch nicht imstande, die Bibel als den Niederschlag einer langen religiösen Entwickelung, als ein Wahrheit und Irrtum, höchste sittliche Erhebung und mannigfache

---

[1]) Der Römerbrief gehört beispielsweise zu den Stellen der Bibel, welche allgemein auf der Schule gelesen werden. Wie mag wohl der gewissenhafte Pädagoge die Verse 24—27 im ersten Kapitel behandeln? Es ist doch von keinem Standpunkte aus gerechtfertigt, daß Nachtseiten der Menschennatur, die sonst nur der Psychopathologe kennen lernt, vor unreifen Knaben abgehandelt werden.

Verirrung in gleicher Weise zur Darstellung bringendes Kulturgemälde zu begreifen: sie tritt ihnen als das Wort Gottes, als der unmittelbare Ausdruck des göttlichen Willens entgegen. Daher werden nur die stumpfen Schüler den Zwiespalt zwischen den Sprüchen innigster Liebe und höchster Weisheit und jenen sittlich verwerflichen Stellen nicht empfinden; die geistig Geweckten werden ihn sehr bald gewahr werden und geraten dann in die große Gefahr, an dem Ansehn des Gotteswortes überhaupt zu zweifeln. Indem die Schulbibel die veraltete Sprache des überlieferten Textes mit schonender Hand nach unsern heutigen Bedürfnissen verändert, indem sie zweitens alle sittlich verwerflichen Stellen rückhaltlos entfernt, erweist sie der Jugend und auch der Kirche einen großen Dienst. Man sollte deshalb nicht zögern, eine so treffliche Bearbeitung, wie wir sie in der sogenannten Bremer Schulbibel besitzen, allgemein in den Religionsunterricht einzuführen.

In gleicher Weise wird die Auswahl und die methodische Verarbeitung des Unterrichtsstoffes viel zu sehr durch theologische Gesichtspunkte bestimmt. Man legt ein großes Gewicht darauf, den Schülern das dogmatische System in zusammenhängender Darstellung und mit Anführung zahlreicher Beweisstellen vorzuführen, aber man fragt nicht danach, ob dieses Verfahren geeignet ist, religiöses Leben zu erwecken und mit warmer Teilnahme für die göttlichen Gedanken zu erfüllen. Es ist wünschenswert, daß die Stoffauswahl mit Rücksicht auf die letzterwähnte Aufgabe einer Änderung unterzogen werde. Die Psalmen behandle man weniger nach kirchlichen als nach poetischen Gesichtspunkten. Aus dem Römerbrief eignen sich nur die Kapitel 12—13 und vielleicht Kapitel 8, aus dem Galaterbrief nur der letzte paränetische Teil zur Schullektüre. Dafür ist den Briefen des Paulus an die Philipper, der ersten Epistel des Petrus, der ersten Epistel des Johannes, und der Epistel des Jakobus größere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Zu wünschen ist auch, daß der Jesaias in größeren Bruchstücken, so etwa Kapitel 1—12 und zahlreiches aus den Kapiteln 40—66 in der Prima gelesen werde. — In der Kirchengeschichte sind alle dogmengeschichtlichen Erörterungen auf ein geringes Maß zu beschränken, denn die Schüler bringen den spitzfindigen Definitionen über das Wesen Gottes, über das Verhältnis der beiden Naturen in Christo u. s. w. kaum irgend welche Teilnahme

entgegen. Vielmehr ist die kirchengeschichtliche Belehrung an die eingehende Betrachtung der großen Persönlichkeiten anzuschließen, welche das religiöse Leben und die Entwickelung der Kirche gefördert haben.[1])

2. Die religiöse Unterweisung soll die tiefgreifenden Unterschiede, welche in der religiösen Auffassung und in dem Lehrbegriff der beiden großen christlichen Bekenntnisse zu Tage treten, nicht übergehen. Sie muß jedoch, so weit es dem Lehrer seiner menschlichen Natur nach irgend möglich ist, im objektiven Sinne gehalten sein und mit besonderer Sorgfalt jene Thatsachen und Auffassungen hervorkehren, welche den beiden Schwesterkirchen gemeinsam sind. Der Religionsunterricht soll sich einer liebevollen Toleranz befleißigen. Jener, von allzu eifrigen Geistlichen oft vertretene Standpunkt, daß ihre Kirche allein im Besitz der Wahrheit sei, daß daher in allen andern Bekenntnissen nur Irrtum und Finsternis herrsche, gehört nicht in die Schule. Wenn es unsere Aufgabe ist, die Schüler der höchsten Bildung entgegenzuführen und sie zu tüchtigen Mitgliedern unseres deutschen Gemeinwesens heranzuziehen, dann dürfen wir ihnen den hohen Gesichtspunkt milder und weiser Beurteilung auch in kirchlichen Fragen nicht verschließen. Wie der ganze Unterricht darauf hinarbeitet, den Schülern die Grenzen zwischen der wissenschaftlichen Erkenntnis und der Welt des Geistes und des religiös sittlichen Lebens zum Bewußtsein zu bringen, so sollen sie auch im Religionsunterricht erkennen, daß die reine Wahrheit nur bei Gott wohnt, daß es dem Menschen nicht vergönnt ist, die letzten Geheimnisse zu erkennen, daß daher auch die religiöse und kirchengeschichtliche Entwickelung, weil sie in die engen Grenzen menschlichen Erkennens gebannt ist, verschiedene Wege gehen mußte und für alle Zukunft dem Irrtum unterworfen ist. Nur von diesem Standpunkte aus, dem des demütigen Verzichtes auf die allein bei Gott wohnende Klarheit, wird der Religionsunterricht die Schüler mit dem Geiste versöhnlicher Milde und echter Frömmigkeit erfüllen können. Der Lehrer soll sich vor jeder unwahren Idealisierung der eigenen Kirche hüten, er soll ihre

---

[1]) Die vorstehenden Ausführungen schließen sich an den trefflichen Aufsatz von W. Münch, Über einige Fragen des evangelischen Religionsunterrichts an höheren Schulen, in den „Vermischten Aufsätzen über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst an höheren Schulen“. Gärtner, Berlin 1888. S. 262—296.

Schwächen und Irrtümer nicht verschweigen, er soll aber ebenso das Große und Bedeutende in der Schwesterkirche freudig anerkennen. Die Schüler müssen die gewaltige Persönlichkeit Luthers, seine tiefe Religiosität, seine mannhafte Unerschrockenheit, namentlich in der ersten Zeit seines Auftretens, voll und ganz würdigen lernen; anderseits aber darf ihnen weder die schwächliche Nachgiebigkeit des Remators bei der Doppelehe Philipps von Hessen, noch seine durch den Geist der Zeit freilich entschuldigte Unduldsamkeit gegen andere Lehrmeinungen verschwiegen werden. Wenn der Lehrer bei den zahlreichen Äußerungen reichen religiösen Lebens, welche in der Geschichte der Kirche zu Tage treten, gern verweilen wird, so darf er doch auch die weitgehende dogmatische Verknöcherung und die bedauerliche Zanksucht der Geistlichkeit im siebzehnten und im achtzehnten Jahrhundert nicht übergehen. Das Mönchstum soll in seinen gewaltigen Kulturleistungen und in seinen hervorragenden Persönlichkeiten auch von protestantischen Schülern gewürdigt werden. Mit den Ausschreitungen eines Tetzel darf der protestantische Lehrer nicht zugleich die katholische Ablaßlehre verurteilen. Daß die Bedeutung des Protestantismus auf der Forderung beruht, der Christ müsse sich durch eigene Gewissensarbeit in ein vertrautes, persönliches Verhältnis zu Gott setzen, das soll den Schülern, gegenüber der mehr äußerlichen Auffassung der katholischen Kirche, voll zum Bewußtsein kommen, sie sollen aber auch die großartige Organisation und die lobenswerte Werkthätigkeit der Schwesterkirche würdigen lernen. Anderseits möge aber auch der katholische Lehrer den Schülern zeigen, daß die Reformation zu einer sittlichen Erneuerung des kirchlichen Lebens auch in den katholischen Ländern geführt hat. Ungemein wichtig ist ferner, daß der durch die Reformation errungene Glaubens- und Lebenszustand den Schülern nicht als ein endgültig abgeschlossener Besitz dargestellt werde, welcher keiner weiteren Veredelung und Vertiefung mehr fähig wäre. Sie müssen vielmehr erkennen, daß das Gesetz der Entwickelung wie in allen übrigen sinnlichen und geistigen Erscheinungsformen, so auch in dem religiösen Leben seine Wirkung ausübt, daß daher auch der Kirche und ihren Mitgliedern die Aufgabe gestellt ist, den stets wechselnden Geist neuer Zeitalter mit christlicher Auffassung zu durchdringen und an der weiteren Vertiefung des religiösen und sittlichen Lebens zu arbeiten.

3. Die auf den Gesetzen der psychologischen Entwickelung begründete Forderung, daß der Unterricht auf der Unterstufe jedes abstrakte Verfahren vermeiden müsse, wird sich auf dem Gebiete der religiösen Belehrung nur zum Teil durchführen lassen. Bei den heute geltenden Anschauungen wird großes Gewicht darauf gelegt, daß der dogmatische Inhalt der Kirchenlehre den Kindern möglichst früh überliefert und zu ihrem geistigen Besitz gemacht werde. Es ist ja für den Kenner der geistigen Entwickelung gar keine Frage, daß die Hinausschiebung der dogmatischen Belehrung mindestens bis auf die erste Klasse der Mittelstufe, sowohl für die Aneignung der Glaubenssätze als auch für das religiöse Leben der heranwachsenden Jugend äußerst vorteilhaft wäre. Wir müssen aber mit den bestehenden Verhältnissen rechnen, da diese den pädagogischen Gesichtspunkt berücksichtigende Änderung des Unterrichtsverfahrens wohl noch für längere Zeit ausgeschlossen ist. Den protestantischen Kindern tritt die kirchliche Lehre in dem kleinen Katechismus Luthers entgegen. Das ist ein treffliches Büchlein, aber es stellt an das Verständnis der Kinder Anforderungen, welche selbst bei der Anwendung der feinsten methodischen Künste nicht erfüllt werden können. Schon die Gebote nebst den Lutherschen Erklärungen gehen in ihrer strengen Fassung über den Gesichtskreis der Kinder hinaus; in den Artikeln vollends finden sich fast durchgehends Begriffe, welche zu einem auch nur vorläufigen Verständnis einen weit gereifteren Geist voraussetzen. Es kommt hinzu, daß in den Geboten vor Verbrechen und Vergehen gewarnt wird, welche ganz außerhalb der kindlichen Erfahrung liegen, für deren Verständnis und innere Auffassung also jede Voraussetzung fehlt. Der Lehrer wird also darauf verzichten müssen, die Glaubenslehre auf der Unterstufe zum wirklichen geistigen Besitz der Schüler zu machen; seine Aufgabe kann nur sein, jene Gebiete, welche der Erfahrung der Kinder nahe liegen, durch möglichst einfache, aus dem Leben gegriffene Beispiele zu erläutern und im übrigen den Wortlaut des Katechismus durch immer wiederholte Übungen möglichst treu einzuüben. Gemildert wird die Schwierigkeit, die abstrakte Glaubenslehre dem Verständnis der Schüler näher zu bringen, durch jene Belehrungen, welche ich oben (S. 134, 149—150) dem Unterricht in der Moral zugewiesen habe. Da er weit über das Gebiet der eigentlichen religiösen Belehrung hinausgreift, da er ferner, schon

auf der Mittelstufe und in höherem Grade auf der Oberstufe, auf der systematischen Erörterung wichtiger sprachgeformter Allgemeinbegriffe beruht, so wird er am zweckmäßigsten dem Lehrer der deutschen Sprache zugewiesen, wobei jedoch zu verlangen ist, daß die in ihm gewonnenen Kenntnisse und Begriffe mit dem religiösen Unterrichtsstoff in engste Verbindung gesetzt werden müssen.

Wie bereits in den theoretischen Ausführungen des ersten Buches (S. 150) erörtert wurde, geht der Stoff, welcher in der modernen Schule nach dem Gesichtspunkt der moralischen Wertschätzung verarbeitet werden muß, weit über den rein kirchlichen Begriffskreis hinaus, er betrifft nicht nur die sittlichen Gesetze, welche den Einzelnen und die Familie angehen, sondern er bezieht sich auch auf das Verhalten der Völkergemeinschaften sowie der ganzen Menschheit und tritt deshalb zu geschichtlichen und sozialen Fragen in enge Beziehung. Der große Kreis der menschlichen Pflichten stellt sich in streng logischer Einteilung folgendermaßen dar[1]):

A. Pflichten gegen uns selbst (selbstbezügliche):

1. Mit Beziehung auf unsern Körper. Erhaltung und Vervollkommnung des Körpers: Verbot des Selbstmordes; Gebot der Körperpflege: Reinlichkeit, Mäßigkeit, Keuschheit, körperliche Übungen.

2. Mit Beziehung auf unsern Verstand: Kenntniserwerb, Ordnung, Fleiß, Ausdauer.

3. Mit Beziehung auf unser Gefühl: mäßige und beherrsche deine Gefühle: Geduld, Zorn, Eitelkeit, Mut (physisch und moralisch), Tapferkeit, Feigheit, Wahrheitsliebe, Bescheidenheit.

B. Pflichten gegen Andere.

I. Pflichten gegen die Natur und das Leben in der Natur: Bewunderung, Ehrfurcht, Güte, Mitleid.

II. Pflichten gegen andere Menschen (soziale Pflichten).

1. Allgemeine Pflichten gegen alle Menschen.

a. Gerechtigkeit.

---

[1]) Die Einteilung des Textes folgt mit einigen Änderungen dem Buche von Rayot, Leçons de morale pratique, Paris. Paul Delagrove, ohne Datum.

Achte das Leben Anderer: Mord, Todschlag, fahrlässige Tötung, Zweikampf, Todesstrafe, Krieg.

Achte die persönliche Freiheit Anderer: Sklaverei, Leibeigenschaft, moralische Knechtung.

Achte die Gedankenfreiheit Anderer: Gewissensfreiheit, Duldung (Toleranz).

Achte die Ehre und den guten Ruf Anderer: Beleidigung, Verleumdung, üble Nachrede, Angeberei.

Achte das Eigentum Anderer: Raub, Diebstahl, Betrug, Leugnung des Eigentumsrechtes (Kommunismus).

b. Liebe:

Wohlwollen, Wohlthätigkeit, Hingebung, Beistand in der Not, Hülfe in Gefahren, Opfermut.

C. Pflichten gegen die Familie:

a. Pflichten der Ehegatten: Achtung, Liebe, Verträglichkeit,

b. Pflichten der Eltern gegen die Kinder: Liebe, Sorgfalt Nachsicht, Achtung der kindlichen Unbefangenheit.

c. Pflichten der Kinder gegen die Eltern: Ehrfurcht, Gehorsam, Dankbarkeit.

d. Geschwisterpflichten: Liebe, Verträglichkeit, gegenseitige Dienstwilligkeit.

e. Pflichten gegen die Dienstboten: Achtung ihrer Arbeit, Gerechtigkeit, Güte.

1. Bürgerliche Pflichten:

Achtung vor dem Gesetz, Gehorsam gegenüber dem König, den Beamten des Staates und der Gemeinde, Vaterlandsliebe (Patriotismus), Dienstwilligkeit, Teilnahme am öffentlichen Leben.

2. Pflichten gegen andere Völker:

Gerechtigkeit, Treue gegenüber den Verträgen, Achtung fremder Eigenart.

III. Pflichten gegen Gott:

Ehrfurcht, Anbetung, Liebe.

Aus psychologischen Gründen kann diese logische Einteilung bei der schulgemäßen Bearbeitung nicht eingehalten werden. Die Kenntnis des hier aufgestellten Systems kann erst nach einer langjährigen, methodisch geordneten Beschäftigung zum festen Besitz der

Schüler werden. Gerade bei moralischen Belehrungen ist es nötig, daß die Eigenart und die geistige Leistungsfähigkeit der verschiedenen Altersstufen streng berücksichtigt werde. Demgemäß hat der Moralunterricht auf jeder der verschiedenen Unterrichtsstufen eine besondere Methode anzuwenden. Auf der Mittel- und Unterstufe steht ihm je eine Stunde in der Woche zur Verfügung, während auf der Oberstufe die Erörterung der wichtigsten Moralbegriffe jenen beiden Stunden zuzuweisen ist, welche für das Studium der Allgemeinbegriffe bestimmt sind (vergl. oben S. 219). Über die Art des Verfahrens auf den einzelnen Unterrichtsstufen habe ich folgendes zu bemerken[1]):

1. Auf der Unterstufe sind nur solche Gebiete der Morallehre zu behandeln, welche den Erfahrungskreis der Kinder betreffen. Dahin gehören also:

a. Die Pflichten gegen uns selbst.

b. Die Pflichten gegen die Familie.

c. Die allgemeinen Pflichten. Gerechtigkeit und Liebe in angemessener Beschränkung.

d. Die Pflichten gegen das Leben in der Natur: Güte, Mitleid und Schonung.

e. Die Pflichten gegen Gott.

In diesem Kreise sind am wichtigsten die Pflicht des Kenntniserwerbs und die Pflicht des Gehorsams.

Man beachte vor allem, daß der Lehrer sich bei dem Moralunterricht der Unterstufe durchaus auf keine Begründung der sittlichen Lehren einlassen darf. Er soll seinen Schülern einen klaren Begriff davon geben, was recht und was unrecht ist, er darf aber noch nicht auf die Frage eingehen, warum das Gute gethan und das Schlechte vermieden werden soll. Denn erst ein gereifterer Geist ist imstande, der Erörterung der Begründung des Sittengesetzes mit genügendem Verständnis zu folgen. Dem Unmündigen soll das göttliche Gebot: „Du sollst“ in seiner vollen Größe und Erhabenheit entgegentreten. Übrigens lehrt die Erfahrung, daß unverdorbene und unbefangene Kinder gar keinen Zweifel an der Unverbrüchlichkeit der sittlichen Gebote hegen, weil diese sich in

---

[1]) Vergl. hierzu: Felix Adler, Der Moralunterricht der Kinder. Autorisierte Übersetzung von Georg von Gizycki. Dümmler, Berlin 1894.]

Übereinstimmung mit der inneren Stimme ihres Gewissens befinden. Die moralische Unterweisung muß sich streng an die Grundsätze des entwickelnden Unterrichts halten: Der Unterrichtsstoff ist in steter Frage und Antwort mit möglichster Heranziehung der eigenen Erfahrungen und mit Berücksichtigung der individuellen Lebensverhältnisse der Kinder zu verarbeiten. Es kommt vor allem darauf an, daß der Lehrer verstehe, durch lebenswarme Schilderung und lebendige Erzählung die Teilnahme der Kinder zu erwecken. Als die Unterlagen, an welche die Erörterung anknüpfen soll, sind zu betrachten:

a. Märchen

b. Fabeln.

c. biblische Geschichten.

d. ausgewählte Erzählungen aus der Ilias und Odyssee, sowie aus der griechischen und deutschen Mythologie und Sagengeschichte.

e. Bibelsprüche und Sprichwörter.

Bei der Auswahl dieses Stoffes ist zu fordern, daß alle abergläubischen und sittlich verwerflichen Bestandteile ausgemerzt werden, so sind aus den Grimmschen Märchen, welche im allgemeinen einen vorzüglichen Stoff darstellen, alle Geschichten von der bösen Stiefmutter beiseite zu lassen. Ebenso vermeide man die Märchen, welche den offenbaren Zweck verfolgen, die Kinder einzuschüchtern. Denn die Furcht übt eine entsittlichende Wirkung aus, indem sie das Vertrauen zerstört. Unter den zahlreichen Fabelsammlungen eignet sich für den Moralunterricht am besten die Zusammenstellung, welche unter dem Namen Aesops überliefert ist. Auch in den buddhistischen Jataka-Erzählungen finden sich solche, welche tiefe Wahrheiten und Lehren von großer sittlicher Schönheit enthalten und deshalb für den vorliegenden Zweck äußerst brauchbar sind. Die Fabeln Lafontaines passen nicht für Kinder, auch von Gellert wird man nur einige wenige benutzen können. Ebenso eignen sich die Lessingschen Fabeln wegen ihrer Gedankentiefe erst für die erwachsene Jugend. Die schönsten Bibelsprüche werden schon im Religionsunterricht von den Kindern gelernt, man halte aber auch darauf, daß eine Anzahl der kernigen Sprüche unserer Altvorderen, sowie bedeutsame Sprüchwörter anderer Völker, vornehmlich der Griechen und Römer (natürlich in deutscher Übersetzung) zum geistigen

Besitz der Kinder werden. Besonders muß man sich davor hüten, bei der Behandlung der Märchen und Fabeln den moralischen Gesichtspunkt zu sehr in den Vordergrund zu rücken, denn ein solches Verfahren stumpft den sittlichen Sinn der Kinder ab. Man wird gerade dann die größte Wirkung erreichen, wann man es den Kindern selbst überläßt, aus der behandelten Geschichte die sittliche Nutzanwendung zu ziehen.

2. Während auf der Unterstufe die sittlichen Lehren den Kindern in anschaulicher Form und eingehüllt in lehrreiche Geschichten und praktische Beispiele dargeboten wurden, ist es die Aufgabe der Mittelstufe, zu dem Verständnis der sittlichen Begriffe selbst fortzuschreiten. Es tritt also zu dem bisher behandelten Stoff vor allem das Gebiet der bürgerlichen Pflichten und der völkerrechtlichen Beziehungen hinzu. Nach wie vor verfährt der Unterricht nach entwickelnder Methode: in steter Frage und Antwort wird der Unterrichtsstoff verarbeitet. Zu den Beispielen aus dem täglichen Leben und zu den besonderen, sorgfältig ausgewählten stofflichen Unterlagen treten jetzt geschichtliche und nationalökonomische Erläuterungen; es wird auch bereits möglich sein, die moralische Belehrung an die Lektüre wichtiger Abschnitte aus deutschen, griechischen und römischen Schriftstellern anzuschließen. Schon auf dieser Stufe wird der Lehrer in die Lage kommen, auf den in zahlreichen Lebenslagen entstehenden Widerstreit der Pflichten aufmerksam zu machen und so den auf der Oberstufe zu erörternden wichtigen Begriff des Tragischen vorzubereiten. Die Regel, welche zu befolgen ist, sobald ein Gegensatz der Pflichten entsteht, lautet folgendermaßen: Wenn sittliche Forderungen verschiedener Gattung in Widerstreit treten, ist der Vorzug jener zu geben, welche dem umfassenderen Zwecke dient: dem individuellen geht der soziale, dem sozialen der humane Zweck vor. Wenn bei der Erörterung solcher Fragen geeignete Beispiele vorgelegt werden, so werden selbst Knaben von dreizehn bis vierzehn Jahren, vorausgesetzt, daß der Lehrer seine Sache versteht, das Richtige treffen. Wie auf der Unterstufe, so ist auch hier die sittliche Unterweisung mit den übrigen Unterrichtsfächern, vornehmlich mit dem Deutschen, der Religion und der Geschichte in engste Beziehung zu setzen.

3. Die Aneignung des oben aufgestellten Moralsystems soll in seinen Grundzügen mit dem Abschluß der Mittelstufe erledigt

sein. Der Oberstufe fällt die vertiefende Behandlung wichtiger moralischer Allgemeinbegriffe und ihre Verknüpfung mit solchen Teilbegriffen zu, welche in anderen Gebieten des geistigen Lebens entstanden sind. Wissenschaftliche, geschichtliche, rechtliche und national-ökonomische Gesichtspunkte kommen dabei zur Erläuterung. So führt beispielsweise die vertiefte Behandlung des Begriffs der Freiheit zu der Erörterung des Problems der Willensfreiheit und der Verantwortlichkeit, was Gelegenheit giebt, die geschichtlichen Erscheinungsformen des philosophischen und religiösen Fatalismus und Determinismus zu besprechen. So werden, um ein weiteres Beispiel anzuführen, bei dem allgemeinen Begriff der Tötung wichtige Fragen der Gegenwart, wie die Berechtigung des Zweikampfs, der Todesstrafe und der Vivisektion zur Erörterung kommen. Der Unterricht auf der Oberstufe soll sich so viel als möglich an die Verarbeitung litterarischer Quellen der Vergangenheit und der Gegenwart anschließen. Die zusammenfassende Betrachtung religiöser und sittlicher Begriffe und Probleme wird von der Lektüre bedeutender Aufsätze religiös sittlichen Inhaltes, die aus den Werken hervorragender Männer, eines Schleiermacher, eines Riehl, eines Wundt u. s. w. zusammenzustellen sind, ihren Ausgang nehmen müssen (vergl. weiter unten im letzten Kapitel den Abschnitt über das Studium der Begriffe).

Die hier geforderte Art der sittlich religiösen Unterweisung übermittelt den Schülern die Kenntnis des Sittengesetzes nach seiner geschichtlichen Entwickelung, nach seiner philosophischen Berechtigung und nach seinen idealen Forderungen. Die hohe Bedeutung eines solchen in die Tiefe dringenden Unterrichts beruht auf der Thatsache, daß er das sittliche Leben und Handeln der Schüler aus dem Bereich unklaren Empfindens und unselbständiger Gewöhnung zu der Höhe bewußter und freier Erkenntnis hinaufführt.

Viertes Kapitel.

Der Unterricht im Deutschen und seine maßgebende Stellung im Lehrorganismus.

Auf Grund der Beweise, welche an verschiedenen Stellen dieses Werkes niedergelegt sind (35—43, 58—64, 93—94, 98—105), fallen dem Unterricht im Deutschen zwei Ziele zu, ein engeres und ein weiteres, von deren mehr oder minder vollständiger Ausführung die Beurteilung der Anstalt, ob sie eine höhere und wissenschaftliche sei, unbedingt abhängig zu machen ist. Diese Ziele sind folgende:

1) Das engere Ziel besteht in der Fähigkeit, die deutsche Sprache mit Bewußtsein und Verständnis aufzunehmen und zu sprechen, sowie in der zusammenhängenden Kenntnis der Meisterwerke deutscher Litteratur in Poesie und Prosa.

2) Das weitere Ziel besteht in der systematischen, auf tief greifendem Studium beruhenden Kenntnis jener Allgemeinbegriffe, welche für das Verstehen des öffentlichen Geistes und für das Erfassen wichtiger religiöser, wissenschaftlicher und sozial-politischer Probleme der Gegenwart unumgänglich nötig sind, sowie in der Vertrautheit mit der allgemeinen Methodik des wissenschaftlichen Denkens, welche in angewendeter Logik und in allgemeinen wissenschaftlichen Methoden und Begriffen besteht.

I. Die engeren Ziele des Unterrichts im Deutschen.

Das vorstehende Thema würde es nötig machen, die engeren Ziele des deutschen Unterrichts nochmals einer ausführlichen Erörterung zu unterwerfen. Da jedoch die Akten über dieses Unterrichtsgebiet bis auf einige strittige Punkte geschlossen sind, da ich außerdem den Stoff in meiner „Allgemeinen Methodik des Sprachunterrichts“ S. 214—258 ausführlich erörtert habe, so beschränke ich mich an dieser Stelle auf die Hervorhebung von drei Punkten, welche auf unseren höheren Schulen, teils aus Nötigung des Lehrplanes, teils aus falscher Auffassung, noch viel zu wenig beachtet werden.

a) Die Einführung des Mittelhochdeutschen in den deutschen Unterricht steht, wenn man von einigen halben und daher gänzlich unzulänglichen Versuchen absieht, immer noch aus. An dieser Stelle wird gefordert, daß der deutsche Unterricht, namentlich in grammatischer und begrifflicher Beziehung, durchaus unter den geschichtlichen Gesichtspunkt gestellt, und daß dem Mittelhochdeutschen jene Ausdehnung und Methode zu teil werde, welche in der „Allgemeinen Methodik des Sprachunterrichts“ a. a. O. gefordert worden ist.

b) Bereits bei der Besprechung der ästhetischen Ausbildung ist darauf hingewiesen, daß ästhetische Gesichtspunkte auf der Schule nur mit weiser Vorsicht erörtert werden müßten. Unsere Primaner sind mit wenigen Ausnahmen für solche Besprechungen noch nicht reif, zudem fehlt fast ohne Ausnahme die Fülle des Stoffs, welche bei solchen Entscheidungen ein selbständiges Urteil allein ermöglicht. Wird die ästhetische Betrachtung griechischer Dramen oder Schillerscher Gedichte übertrieben, so stellt sich ein berechtigter Ekel ein, und die gequälten Schüler sind oft Jahre lang nicht imstande, ein solches in der Schule durchgearbeitetes Werk wieder in die Hand zu nehmen. Dazu kommt, daß gerade in der Ästhetik die meisten unserer Schulen „die Tradition eines Inhaltes bewahren, welchen die Forschung längst beseitigt hat.“ Die Hamburgische Dramaturgie Lessings, und die ästhetischen Gedichte und Abhandlungen Schillers, welche auf unseren Gymnasien als allgemein verbindliche Meisterwerke gelesen und studiert werden, sind für uns nicht mehr verbindlich, und trotz der Verehrung Lessings und Schillers, welche die deutsche Schule gehalten ist, ihren Schülern auf den Lebensweg mitzugeben, ist es äußerst mißlich, Werke zum Ausgangspunkt ästhetischer Studien zu machen, welche die dazu nötige Unantastbarkeit nicht mehr besitzen. Lessings ästhetische Schriften, wobei ich namentlich die Hamburgische Dramaturgie und den Laokoon im Auge habe, sind in ganz wesentlichen Punkten veraltet, aus dem ganz einfachen Grunde, weil die Gegenwart über eine weit größere Anzahl künstlerischer Muster verfügt, als der berühmte Kritiker des vorigen Jahrhunderts. Schillers ästhetische Ansichten stehen unter dem Zeichen Kants und sind völlig von der einseitigen humanistischen Auffassung seiner Zeit durchtränkt. Die Bestimmungen, welche man für die Be-

griffe Idee und Idealität aus seinen Werken entnehmen kann, sind daher mit großer Vorsicht und höchstens als geschichtliche Belege zu verwenden, denen sofort die heutige weitere und höhere Auffassung der genannten Begriffe gegenüberzustellen ist. Das auf vielen unserer Gymnasien übliche Gerede über das „Wahre, Gute und Schöne" ist gänzlich zu unterlassen und durch die gründliche Verarbeitung möglichst greifbarer und anschaulicher Beispiele zu ersetzen. Wenn man auch die Beschränkung Lessings und Schillers von nationalem Standpunkte aus bedauern mag, so wird es doch nicht möglich sein, das Studium veralteter ästhetischer Werke in die neue Schule zu übertragen. Es empfiehlt sich deshalb die Beseitigung der Lektüre des Laokoon und der Hamburgischen Dramaturgie, sowie eine bedeutende Einschränkung des ästhetischen Studiums Schillerscher Werke. Die frei werdende Zeit wird zweckmäßig durch die Lektüre hervorragender neuerer Prosaisten ausgefüllt.[1])

---

[1]) Das Bedürfnis, den Schülern der oberen Klassen ein Lesebuch zugänglich zu machen, welches sie über den ungemein dürftigen Lesekanon hinaus, mit der reichen Fülle des litterarisch bedeutsamen und wissenschaftlich hervorragenden Stoffes wenigstens einigermaßen bekannt mache, ist seit langen Jahren empfunden worden. Das beweisen die Lesebücher von Jonas (1882), Hiecke (5. Aufl. 1883), Wendt (1884) und P. Cauer (1887), die innerhalb der Grenzen, für die sie bestimmt sind, ohne Zweifel recht segensreich gewirkt haben. Dennoch denke ich mir das Lesebuch der Zukunft noch etwas anders. Sein Zweck ist, die Bewegung des öffentlichen Geistes, von der heutzutage der Gymnasiast so gut wie gar nichts erfährt, den Schülern der oberen Klassen in einer Anzahl hervorragender und typischer Beispiele vor Augen zu stellen. Ein solches Lesebuch müßte wenigstens auf der Oberstufe für jedes Jahr je einen starken Band umfassen. Ich gebe im folgenden einige Beispiele, die mir im Laufe jahrelanger Lektüre als für diesen Zweck besonders geeignet aufgestoßen sind, ohne indessen irgend welche methodischen Anforderungen an die vorliegende kleine Sammlung zu stellen: E. M. Arndt, Versuch in vergleichender Völkergeschichte, Leipzig 1844, 2. Aufl.: Vorlesung über Deutschland S. 346—436 (mit Auswahl); Ernst Curtius, Altertum und Gegenwart. Gesammelte Vorträge und Reden 2 Bände, Berlin, W. Hertz 1882 (mit Auswahl); Descartes, Abhandlung über die Methode, in der Übersetzung von J. H. von Kirchmann S. 21 f. (mit Rücksicht auf die Begriffe Wissen und Wissenschaft zu verarbeiten); Duncker, Geschichte des Altertums, Land und Volk der Griechen, Anfang von Band III; Gregorovius, Geschichte der Stadt Rom im Mittelalter: Begriff der Stadt Rom im Altertum und im Mittelalter I, 1—21; J. Grimm, Rede auf Schiller, kl. Schr. I, 374—398: Über das

c) Auf die Wahl des Inhaltes der Aufsätze muß die größte Sorgfalt verwendet werden. Bei der Erörterung des ästhetischen Gefühls, S. 164—165, wurde bereits darauf hingewiesen; hier wird diese Mahnung nochmals ausgesprochen, da die Beachtung dieses Grundsatzes vor allem in sittlicher Beziehung bemerkenswerte Folgen hat. In der ungemein zahlreichen Aufsatzlitteratur wird das noch viel zu wenig beachtet. Alle jene Regeln, welche Gloel kürzlich für die Herausbildung einer guten Schreibweise aufgestellt hat[1]), finden in der Praxis des Unterrichts sehr leicht

---

Alter, eb. I, 188—210; Selbstbiographie, eb. I, 1—19; Herbart, etwas über die allgemeinsten Ursachen, welche in Staaten den Wachstum und den Verfall der Moralität bewirken, Werke I, 397—407; Derselbe, Charakterstärke der Sittlichkeit, II, 109 f; Derselbe, Idee der inneren Freiheit, des Rechts, der Billigkeit, des Wohlwollens, II, 409; Herder, mannigfache Bruchstücke aus den Briefen zur Beförderung der Humanität (vergl. den Begriff Humanität); H. v. Helmholtz, Vorträge und Reden, Braunschweig, Vieweg und Sohn, 2 Bände 1884: I, 1—24, 25—59, 191—227, 233—295; II, 55—94, 217—259; J. Kollmann, die Einheit der Wissenschaft und die Entwicklungsgeschichte der Organismen, abgedr. in der Deutschen Revue über das gesamte nationale Leben der Gegenwart, hrsg. von Richard Fleischer, Breslau und Berlin, R. Trewendt 14. Jahrgang 1889, S. 202—213; Lotze, Mikrokosmos, Vorrede: Versöhnung von Glauben und Wissen, Vorrede I, V—XVI; Lotze, kleine Schriften I, 53—67, 99—106, 117—123, 156—182; II, 53—87, 205—272, 251—260, 260—282; Plato, Phädrus 25—38 mit Auswahl (Seelenmythos, bei der Verarbeitung des Begriffs ideal); W. H. Riehl, die Naturgeschichte des Volkes als Grundlage einer deutschen Sozialpolitik I, 39—56, 57—76 (zum Begriff: Verkehr), 183—217, 275—282, 283—299; II, 17—29, 1. und 2. Buch (mit Auswahl); III, 1. Buch: die soziale Ungleichheit als Naturgesetz 3—24, 2. Buch: die Familie (mit Auswahl); Derselbe, religiöse Studien eines Weltkindes, Stuttgart, Cotta: Der Mensch als Ebenbild Gottes und Gott als Ebenbild des Menschen, S. 88—102; Christus in Kunst und Geschichte, S. 103—130; Bauer und Arbeiter S. 183—195; Toleranz S. 297—309; H. von Treitschke, historische und politische Aufsätze, 3 Bände, Leipzig, Hirzel 1871 f. 3. Aufl., I. Band; Charaktere, S. 55—72, 73—110, 111—140, 268—303; II. Band: Die Einheitsbestrebungen zerteilter Völker, S. 77—141; III. Band: Freiheit und Königtum S. 1—42, 559—570, 592—597; Wundt, Ethik: Die Arbeit, S. 158—162; Der Arbeitsverkehr S. 162—170; Die Familie als sittliche Lebensgemeinschaft. S. 193—197; Der Heroenkultus S. 75—79; Die Gefühle der Volks- und Stammesgemeinschaft S. 209—215; die Entstehung der Rechtsordnung S. 214—218. (Die im Text bereits angeführten Schriften, sind in diese Übersicht nicht aufgenommen).

[1]) Vergl. H. Gloel, Der deutsche Stil und seine Pflege auf den höheren

ihre Erledigung, sobald der deutsche Lehrer als Leitstern seines Verhaltens bei dem Aufgeben deutscher Aufsätze folgenden Satz annimmt: Gieb nur ein solches Thema zur Bearbeitung, das der Schüler inhaltlich völlig beherrscht. Wird dieser Grundsatz gewissenhaft befolgt, so ist die schwierige Aufsatzfrage gelöst. Es ist für die Ausbildung in angemessener deutscher Schreibweise äußerst vorteilhaft, wenn sich die Aufgaben im deutschen Stil stets dem Standpunkt der Klasse und der Eigenart des darin verarbeiteten Stoffes anschließen. Demgemäß wird man gut thun, den gesamten Aufsatzunterricht inhaltlich in drei Stufen zu zerlegen:

a) auf der Unterstufe schließe sich der Aufsatz eng an den behandelten naturwissenschaftlichen Stoff an und verlaufe durchaus beschreibend;

b) auf der Mittelstufe wähle man die Themata vorzugsweise aus dem geschichtlichen Stoff und lege das Hauptgewicht auf gute fortlaufende Erzählung;

c) auf der Oberstufe verlange man vorzugsweise die logische Erörterung wichtiger Allgemeinbegriffe als Aufsatzleistung; die Darstellung verlaufe darlegend und verknüpfend.

Ästhetische Themata oder solche Aufgaben, in denen über dichterische Leistungen ein Urteil gefällt wird, sind durchaus vom Unterricht auszuschließen. Wenn der Primaner imstande ist, einen wichtigen Allgemeinbegriff, wie die Nationalität, die Ehre im Spiegel verschiedener Zeiten u. s. w., nach längerer Beschäftigung mit dem Stoffe in angemessener, logisch einwandfreier Darstellung zu behandeln, so hat er die höchste Leistung seines Alters und seiner Kenntnisse erreicht.

II. Die weiteren Ziele des Unterrichts im Deutschen.

Die weiteren Aufgaben des Unterrichts im Deutschen sind durch die eigenartige Natur der Muttersprache, welche, mit Ausnahme der mathematischen Erkenntnis, alles Wissen in sich umfaßt und durch sich ausprägt, unmittelbar gegeben. Sie sind für die Erziehung so wichtig, daß ohne ihre weitgehende und endgültige Lösung

---

Schulen. Beilage zum Jahres-Bericht des Königlichen Gymnasiums zu Wesel, Ostern 1889, Nr. 436.

eine wissenschaftliche Ausbildung der Zöglinge undenkbar ist. Diese Aufgaben bestehen einmal in der weitgehenden und allseitigen Verarbeitung der sprachgeformten Begriffe, sodann aber in der eingehenden Kenntnis jener Methoden und Forschungsgrundsätze, welche zur wissenschaftlichen Bearbeitung eines Themas unerläßlich sind. Die Kenntnis dieser Forschungsgrundsätze ist eben das, was wir als logische, als wissenschaftliche Bildung bezeichnen. Wenn hier eine durchgeführte Darstellung der Grundsätze versucht wird, nach denen die höhere Schule bei der Behandlung dieser wichtigen Unterrichtsfächer zu verfahren hat, so befindet sich der Verfasser auf jungfräulichem Boden, eben weil die nahezu unbedingte Herrschaft einer falschen Wissenschaftlichkeit das Heranreifen einer erfolgreichen und psychologisch einwandfreien Methode beinahe völlig verhindert hat. Eben deshalb konnte die Kraft des Einzelnen hier nur Vorläufiges leisten.

Es werden in vier getrennten Abschnitten behandelt: die Ziele des begrifflichen Unterrichts, die Methode des begrifflichen Unterrichts, a) bei einfachen, b) bei Allgemeinbegriffen, die Verteilung der Allgemeinbegriffe auf die vier Jahre der Oberstufe.

A. Die Ziele des begrifflichen Unterrichts.[1])

Man wird die Ziele, denen der begriffliche Unterricht auf der Schule zustreben muß, richtig abschätzen, wenn man sich noch einmal die Thatsachen vergegenwärtigt, die ich auf S. 58—64 unter

---

[1]) Auf die große Wichtigkeit begrifflicher Studien ist bereits mehrfach hingewiesen worden. Ich nenne folgende Stellen: Frick, Aphorismen, in den Lehrproben und Lehrgängen I, S. 10 und III, 11, 13; Kleinert, Dr. M. Luthers Vorreden zur heiligen Schrift. Preuß. Hauptbibelgesellschaft 1883 (hier sind folgende religiöse Begriffe erörtert: Gesetz, Sünde, Gnade, Glaube, Gerechtigkeit, Fleisch, Geist); „These 5: Der Unterricht beschränkt sich nicht auf Logik und Psychologie, sondern die wichtigsten Begriffe, die unser ganzes Geistesleben durchziehen, müssen dem Schüler zur Klarheit gebracht werden, insbesondere die wichtigsten ethischen Begriffe“ (Hermann Meier, der analytische Unterricht und die philosophische Propädeutik in den L. und L. 11, S. 10—12, vergl. Schiller, Handbuch S. 315, 341; Frick, Ziele und Aufgaben der weiteren Arbeit in den L. und L. 14, S. 100—112; J. Vollert, Bemerkungen zur Stoffauswahl für den deutschen Unterricht in Tertia in den L. und L. 17, S. 58—71; A. Freybe, Sprachlicher Gehalt und in Grundanschauungen

der Überschrift: „die Hindernisse der Sprache“ eingehend auseinandergesetzt habe. Der gewissenhafte Lehrer der Muttersprache hat von der Thatsache auszugehen, daß der unausgebildete Schüler der Unterstufe jedes Wort der Muttersprache formal falsch oder gar nicht auffaßt, inhaltlich lückenhaft oder gar nicht kennt, daß daher jede Anschauung unvollkommen, jeder Begriff unklar bleibt, sobald nicht durch sorgfältige methodische Arbeit diesen Unvollkommenheiten abgeholfen wird. Daher hat der Unterricht im Deutschen, soweit die Ausbildung in der Kenntnis der Begriffe in Betracht kommt, folgende Ziele zu verfolgen:

a) Die sprachlichen Begriffe müssen in ihrer Gesamtheit in der Weise sprachlich und grammatisch zergliedert werden, daß der Schüler über seiner Sprache steht und die eigentümliche Art, in der sich das Verhältnis der Form zum Inhalt metaphorisch kundgiebt, mit Bewußtsein erfaßt. Erst durch solche Leistung gewinnt er die Fähigkeit, die sittlichen Grundanschauungen seines Volkes zu würdigen und die dichterischen Erzeugnisse der Heimat mit begründetem Urteil ästhetisch zu genießen (vergl. oben S. 171—172).

b) Die sachliche Verarbeitung des sprachgeformten Begriffsinhalts ist allseitig durchzuführen. Durch den naturwissenschaftlichen Unterricht und, für die Allgemeinbegriffe durch besondere Veranstaltungen im deutschen Unterricht, ist der Schüler so weit zu fördern, daß er das Verhältnis zwischen Merkmal und Begriff klar erfasse und auch für den Wechsel der Merkmale innerhalb eines

des deutschen Volks, nachgewiesen in kleinen Beiträgen und Proben zur Verwertung der Etymologie und Onomatik in den L. und Lehrg. 21, 47—68 (Familie, Gesinde, Ehe, Sippe, Ansiedelung, Herd, Haus, Sitte); H. Meyer, Zusammenfassende Begriffsentwickelung über das Wesen des Staates nach der Lektüre von Platos Kriton in den L. und L. 27, 119 f; — Auch amtlich ist die Wichtigkeit begrifflicher Studien bereits anerkannt, ohne daß freilich aus den amtlichen Anweisungen die Art und die Methode des begrifflichen Studiums klar zu ersehen ist: „Die . . . . . . Prosalektüre hat . . zumal auf der Oberstufe den Stoff für Erörterung wichtiger allgemeiner Begriffe und Ideen zu bieten.“ (Lehrpläne und Lehraufgaben S. 18). Die bisher in dieser Richtung angestellten Vorschläge und Versuche leiden an zwei Übelständen, die ihren Nutzen höchst fragwürdig machten: 1. Sie wurden nur gelegentlich, gewissermaßen als Zugabe angestellt. 2. Sie beschränkten sich auf geschichtliche und ästhetische Erörterungen und ließen die allseitige, logische Bearbeitung des Begriffs außer Acht. Erst die im Text angeführten Forderungen erheben das Studium der Allgemeinbegriffe auf seine richtige Stelle.

Begriffs im Laufe der geschichtlichen Entwickelung ein volles Verständnis gewinne. Insbesondere ist die volle Sachkenntnis wichtiger Allgemeinbegriffe deshalb zu verlangen, weil die logische Urteilsfähigkeit bei allen Schlüssen philosophischer Erkenntnis (vergl. oben S. 111) und damit die Fähigkeit wissenschaftlichen Arbeitens von der logisch-sachlichen Durcharbeitung der Begriffe abhängt.

B. Die Methode des begrifflichen Unterrichts bei einfachen Begriffen.

1. Die Bearbeitung der sprachgeformten Begriffe hat sich mit dem Charakter eines Systems über den gesamten Sprachschatz und durch alle Jahrgänge zu erstrecken.

2. Die sprachliche Bearbeitung der Begriffe schließt sich gemeiniglich an das deutsche Lesebuch an, während der Schwerpunkt der inhaltlichen Verarbeitung auf der Unter- und Mittelstufe bei dem naturwissenschaftlichen Unterricht liegt.

3. Jede begriffliche Erörterung beginnt mit Angabe der sprachlichen Quelle, mit der Maßgabe, daß durch dieses Verfahren ein Wort entweder als deutschen Ursprunges oder als (griechisches, lateinisches, slavisches) Lehn- oder Fremdwort erkannt wird.

4. Bei jedem Worte wird das ihm zu Grunde liegende Bild, die sprachliche Metapher vor den Augen der Schüler aufgedeckt.

5. Durch eine Erläuterung sprachlich-formaler Art werden in dem ersten Jahre der Mittelstufe die Ausdrücke: sprachlicher, psychologischer, logischer Begriff, Konkretum, Abstraktum klar gestellt, derart, daß der Schüler das Verhältnis zwischen Sprachformen und Inhalt, die einseitige namengebende Rolle der Sprachform, die Summe der in einem Sprachbegriff vereinigten Merkmale, sowie ihren häufigen Wechsel im Laufe der geschichtlichen Entwickelung mit Bewußtsein erfasse.

6. Ist der Inhalt eines Begriffes nicht sinnlich greifbarer Art wie bei Naturgegenständen, sondern abstrakt, so sind die Schüler durch Fragen nach gleichartigen Begriffen, sowie durch das Heranziehen leicht faßlicher Beispiele mit dem Inhalt bekannt zu machen.

7. Für den begrifflichen Unterricht ist die dialogische Methode, welche die Schüler in weitestem Sinne zur Selbstthätigkeit heranzieht, unbedingt erforderlich.

Bemerkungen.

Zu 1: Damit der begriffliche Unterricht nicht in regellose Fragerei ausarte, ist durch sorgfältige methodische Untersuchungen die Art der Begriffe zu bestimmen, welche auf jeder Klasse zu behandeln sind. Es gilt als Grundsatz, daß konkrete Begriffe, die einen wichtigen sachlichen Inhalt verkörpern, stets bei dem Lesestücke selbst behandelt werden, doch ist bei rein formalen und namentlich bei allen abstrakten Begriffen, für jede Klasse, und für jedes Vierteljahr eine feste, nicht zu umfangreich bemessene Auswahl zu treffen. Das begriffliche Studium geht vielleicht in den beiden ersten Unterrichtsjahren langsam von statten, steigert aber bei sorgfältiger Durchführung sehr bald seine Gangart. Als weitwirkenden und nachhaltigen Erfolg soll der begriffliche Unterricht in den Schülern die heute kaum irgendwo vorhandene Gewohnheit erzeugen, beim deutschen Lesen jeden begrifflichen Ausdruck zu beanstanden, den sie nicht völlig verstanden haben.

Zu 2: Da die Naturwissenschaft heute allherrschend und allgewaltig den gesamten Kreis der sichtbaren Welt umfaßt, so kann die Grundlage eines jeden Erfahrungswissens nur in der innigen Verbindung des deutschen Unterrichts mit der Naturwissenschaft gefunden werden (vergl. oben S. 201). Auch führt das Studium der verschiedenen Gegenstände und ihrer verschiedenen Eigenschaften besser als jedes andere Unterrichtsmittel in das Verständnis der Begriffe und ihrer Merkmale ein.

Zu 3: Sobald in der Schule Etymologie getrieben wird, ist jede Unsicherheit und jedes wissenschaftliche Streiten auszuschließen. Innerhalb dieser Begrenzung ist es jedoch notwendig, daß j e d e begriffliche Erörterung mit der sprachlichen Erklärung des Wortes begonnen werde, denn durch die Enthüllung der sprachlichen Wurzel fällt zumeist ein überraschendes Licht auf das Wesen des Begriffes selbst, außerdem ist die Aufdeckung der Metapher, und damit die Einsicht in die geistig-sittliche Auffassung des sprachschaffenden Gedankens, ohne etymologische Studien unmöglich. Von Hilfsmitteln, die den Lehrern, deren sprachgeschichtliche Bildung zu dem hier geforderten Unterricht nicht ausreicht, von Nutzen sein können, nenne ich folgende: O. Kares, Poesie und Moral im

Wortschatz mit besonderer Berücksichtigung der deutschen und englischen Sprache. Essen. G. A. Bädecker 1882; K. Duden, Etymologie der neuhochdeutschen Sprache mit ausführlichem etymologischem Wörterverzeichnis. München, Beck 1893; A. Engelien, die deutsche Wortbildung, Berlin, Schultze, 1892; K. Hoffmann, die etymologische Bedeutsamkeit der deutschen Sprache, Passau, Elsässer u. Waldbauer 1868; F. Tolle. Wie denkt das Volk über die Sprache? Leipzig, Teubner 1889.

Zu 4: Die metaphorische Betrachtung der Wortformen ist die Bedingung für jede poetische, in die Tiefe gehende Auffassung der Sprache und damit für jede sprachlich-ästhetische Würdigung der Dichtersprache. Gute Führer in Stoff und Methode sind die beiden Werke: A. Biese, die Philosophie des Metaphorischen in Grundlinien dargestellt. Hamburg und Leipzig L. Voß, 1893; und Darmesteter, La vie des mots étudiée dans leurs significations, Paris, Delagrave 1889.

Zu 5: Die Ausdrücke Konkretum und Abstraktum werden nach der bisher üblichen Lehrweise bereits auf der Sexta eingelernt, jedoch ist es fast die Regel, daß selbst der Primaner die höhere Schule verläßt, ohne trotz des überwuchernden Sprachunterrichts eine klare Einsicht von dem Wesen des Begriffs, von dem Verhältnis zwischen sprachlicher Form und sachlichem Inhalt und von der Art und Bedeutung des sprachlichen Abstraktionsprozesses zu haben. Giebt es doch Philologen von Ruf, die in ihren Urteilen darin eine höchst bedenkliche Unklarheit verraten! Deshalb sind die fraglichen Verhältnisse zum Gegenstand eines sorgfältigen, methodisch geordneten Studiums zu machen, was um so notwendiger ist, als die richtige Einsicht in das Wesen der Sprache und in die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit davon abhängt. Die Erörterung darüber beginnt auf der Untertertia, in dem ersten Jahre der Mittelstufe, da die Einführung in jenes geistige Verfahren, welches auf jener Unterrichtsstufe dem Unterricht vorzugsweise seine Prägung verleihen soll, in die Abstraktion, zweckmäßig an den Anfang gestellt wird. Dabei wird folgender Weg eingeschlagen werden müssen:

a) Ein wirklich vorhandenes oder nur gedachtes Etwas, dessen verschiedene Merkmale man unter einer sprachlichen Benennung „begreift“ (man füge zur Veranschaulichung eine Geste mit der Hand hinzu!) nennt man einen Begriff;

b) Bei jedem sprachgeformten Begriff muß man die Namengebung (die sprachliche Form, die Seele des Begriffs[1]) und die Summe der im Begriff enthaltenen Merkmale (den sachlichen Inhalt des Begriffs) streng unterscheiden;

c) Die sprachliche Form bleibt, abgesehen von der lautlichen Veränderung, durch Jahrtausende dieselbe, der Inhalt (die Summe der Merkmale) ist im Laufe der geschichtlichen Entwickelung einem dauernden Wechsel unterworfen;

d) Da die Verbreitung und Anwendung des Begriffs durch Uebertragung von Mund zu Mund geschieht, so ist die Summe der in einem Begriff enthaltenen Merkmale den einzelnen Volksgenossen niemals gegenwärtig, und deshalb können neue Merkmale zum Begriffsganzen ebenso leicht hinzutreten, wie bereits vorhandene Merkmale daraus verschwinden können. Demgemäß bieten namentlich wichtige Allgemeinbegriffe im Laufe ihrer geschichtlichen Entwickelung folgendes Bild:

a	b	c	d	e					
	b	c	d	e	f				
		c	d	e	f	g			
			d	e	f	g	h		
				e	f	g	h	i	
					f	g	h	i	k

derart, daß dasselbe Wort nach Ablauf einer tausendjährigen Entwickelung ganz etwas verschiedenes bedeutet.[2])

e) Die sinnlich wahrnehmbaren Begriffe bezeichnen wir als **konkrete**.

f) Indem die zufälligen, vereinzelten Merkmale einer Gruppe von Begriffen vernachlässigt, abgezogen (abstractum) und die übrig bleibenden allgemeinen Merkmale zu einem neuen Begriff vereinigt werden, entsteht das **Abstraktum**.

g) Die Abstraktion ist der Weg zu jeder höheren Geistesbildung, und die Abstraktionsfähigkeit einer Sprache ist ein wesent-

---

[1]) Vergl. A. Ohlert, Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts, Hannover C. Meyer (G. Prior), 1893, S. 39—62.

[2]) Diese wichtige Thatsache ist durch die zusammenfassende geschichtliche Behandlung wichtiger Allgemeinbegriffe zu veranschaulichen.

licher Punkt in ihrer Beurteilung.[1]) Die ungemein reiche Abstraktionsfähigkeit der deutschen Sprache ist zum Gegenstand eines besonderen Studiums zu machen.

h) Die volle Einsicht der Schüler in die eben berührten Verhältnisse ist durch ein dialogisches Unterrichtsverfahren und durch die eigene Thätigkeit der Schüler, welche sich auf die Herbeischaffung zahlreicher Beispiele stützt, hervorzurufen.

C. Die Methode des begrifflichen Unterrichts bei Allgemeinbegriffen.

a) Die Studien über Allgemeinbegriffe, für welche besondere Stunden auf den oberen Klassen (IIA—I) vorgesehen sind, sollen ein „Konzentrationspunkt des gesamten Bildungsstoffes" sein und religiöse, ethische, geschichtliche, mathematische, naturwissenschaftliche, erkenntnis-theoretische Wissensbestandteile in logischer Sichtung und logischer Klärung, entsprechend ihrer vielgestalteten Natur, in sich vereinigen. Das Verständnis für die Eigenart des modernen Geistes und jede selbständige logische Leistung ist an das gründliche Studium der Allgemeinbegriffe gebunden.

b) Die methodischen Grundsätze für das Studium einfacher Begriffe gelten auch für das Studium der Allgemeinbegriffe (vergl. oben S. 301 f.).

c) das Studium der Allgemeinbegriffe wird in der Weise vorbereitet, daß die Schüler die einschlägigen Quellenschriften bedeutender, meist deutscher Schriftsteller teils in der Schule, teils aber und vorzugsweise durch Einzelstudium kennen lernen.

d) Die mannigfachen, in die verschiedenen Wissensgebiete hineinführenden Merkmale jedes Allgemeinbegriffs werden durch ein dialogisches Unterrichtsverfahren, das der eigenen Arbeit der Schüler möglichst freien Spielraum läßt, festgestellt.

e) Die logische Erörterung des Allgemeinbegriffs führt notwendig zu der Erörterung vorliegender Probleme und zu einer Aufforderung des sittlichen Handelns, das sich in den Dienst allgemeiner Wohlfahrt stellt.

f) Der Lehrer kann nicht umhin, gerade bei der Erörterung

---

[1]) Vergl. A. Ohlert, Die deutsche Schule und das klassische Altertum, S. 104, 174.

der wichtigsten Allgemeinbegriffe sich für eine geistige Auffassung zu entscheiden, welche gegenüber anderen geistigen Auffassungen Partei ergreift und ihre Folgerungen als unzutreffend abweist. Der Erziehung der Jugend kann nur in konservativem, d. h. staatserhaltendem Sinne, d. h. in solchem Sinne geschehen, welcher die geschichtlich gewordene Geltung solcher Güter, wie Monarchie, Kirche, Eigentum u. s. w. gewährleistet.[1])

D. Die methodische Verteilung der Begriffe auf die einzelnen Klassen.

Wesentlich für die vertiefte Auffassung der Bildung, die hier von der höheren Schule verlangt wird, ist der Maßstab der Beurteilung, der an die Schüler gelegt wird. Wenn auf die Aneignung leerer Zahlen und Namen, sowie rein formaler grammatischer Beziehungen ein übergroßes Gewicht gelegt wird, derart, daß der größte Hohlkopf, der nur den Vorzug des Fleißes besitzt, eine Prüfung mit der Nummer vorzüglich bestehen kann, so verfällt die gesamte Leistung der Schulen einem Zustande der Verflachung, gegenüber dem der einsichtsvolle Lehrer machtlos ist. Es muß deshalb verlangt werden, daß rein formale Beziehungen, also das Wissen von Namen, Zahlen und grammatischen Regeln, niemals den Maßstab geistiger Reife abgeben dürfen. An Stelle dessen muß gefordert werden, daß der Schüler über wichtige Allgemeinbegriffe nach der Art ihrer verschiedenen Auffassung, ihrer logischen Zusammensetzung und den sich an sie knüpfenden Problemen und geistigen wie sittlichen Forderungen genaue Rechenschaft ablegen könne. So erblicke ich das Ziel, dem die schulgemäße Belehrung zuzustreben hat, in einer nach den verschiedenen Unterrichtsfächern gegliederten begrifflichen Kenntnis, wobei gewisse geistige Begriffe aus der Gesamtarbeit verschiedener Fächer hervorgehen müssen (vergl. S. 275—276).

Jene schwierigen methodologischen Begriffe, denen die wissenschaftliche Arbeit der Jahrhunderte eine nicht immer leicht zu verstehende Bedeutung verliehen hat, werden im logischen Unterricht

---

[1]) So lange der Staat Lenker und Verwalter der Schule ist, erscheint eine solche Richtung als selbstverständlich.

der Prima zum Gegenstand einer besonderen Untersuchung gemacht (vergl. unten S. 332).

Es giebt jedoch eine Anzahl Begriffe, die, seit der Mensch zum Denken erwachte, auf das Kulturleben der Menschheit den weittragendsten Einfluß geübt haben, und die mit ihren Merkmalen, ihren Einflüssen und Forderungen in das gesamte geistige und sittliche Leben der Kulturmenschheit hineinreichen. Das sind die sogenannten Allgemeinbegriffe (vergl. S. 104—105). An ihrem vollen Verständnis hängt das richtige logische Schließen und das bewußte sittliche Handeln (vergl. S. 112—114). Sie werden deshalb auf der Stufe des logischen Denkens in den zwei zur Verfügung stehenden Wochenstunden zum Gegenstand eines besonderen Studiums gemacht. Ihre Verteilung auf die einzelnen Klassen denke ich mir folgendermaßen:

IIA: 1. Arbeit, 2. Ehre, 3. Pflicht, 4. Nation, national, Nationalität.

IB 1. Bildung, 2. Charakter, 3. Persönlichkeit, 4. Entwickelung, 5. Gesetz.

IA 1. Humanität, 2. Idealismus, 3. Sozialismus, 4. Freiheit und Gleichheit, 5. Wissen.

E. Vorläufige Stoffsammlung zum Studium der Allgemeinbegriffe.

Die hier folgende Sammlung methodischer Unterlagen zur Verarbeitung der Allgemeinbegriffe hat den Zusatz „vorläufig" erhalten, weil ich mir wohl bewußt bin, daß eine jede Zusammenstellung, die der Einzelne zu leisten imstande war, immer nur den Stempel des Vorläufigen an sich tragen konnte. Sind doch die Merkmale der meisten Allgemeinbegriffe in der Geschichte des Kulturlebens derart verstreut, daß erst die gemeinsame Forschung zahlreicher wissenschaftlich gebildeter Männer eine der Arbeit unserer höheren Schulen würdige Unterlage zu schaffen imstande wäre. Ich lege jedoch auf diese Zusammenstellung, so unvollkommen sie sein mag, deshalb großen Wert, weil es mir vor allem darauf ankam, den kurzsichtigen Geistern, die dem grammatischen Formalismus unrettbar verfallen sind und die Eigenart einer vertieften Bildung

nicht zu fassen vermögen, ein Beispiel solchen in die Tiefe dringenden Studiums gleichsam vor Augen zu stellen.

II A. 1. Arbeit. Die Auffassung des Begriffes, wie sie uns heute inne wohnt, ist modern und geht nicht über die Mitte unseres Jahrhunderts zurück. Die Ansicht aller früheren Zeiten und Völker über den erwähnten Begriff steht zu der heutigen Auffassung in bemerkenswertem Gegensatz. Schon die Etymologie des Wortes: arjan, aren, aeren, ackern, vergl. Ernte (siehe Hoffmann, etymologische Bedeutsamkeit der deutschen Sprache S. 34, vergl. Kares, Poesie und Moral im Wortschatz S. 95), zeigt die Grundbedeutung: Anstrengung, Mühe und Leid. Eben dahin gehört der als Variante zum 2. Vers der Nibelungen Not überlieferte Ausdruck: von grôzer arbeit; sowie der in graue Vorzeit zurückgehende biblische Fluch: Im Schweiße deines Angesichts sollst du dein Brot essen 1. Mos. 3, 19. Auch bei den antiken Völkern führte der im Altertum typische unwirtschaftliche Sinn zu einer Mißachtung jeder Arbeit, die sich in den Dienst der öffentlichen und privaten Bedürfnisse stellte, doch zeigt sich hier bereits die Neigung, der rein geistigen Arbeit eine hohe sittliche Wertschätzung angedeihen zu lassen (eine der Wurzeln für den Humanismus des 18. Jahrhunderts) Quellen: Cicero, de off. I, 41; Plato, Phädrus c. 31—32; Plutarch, vit. Marcelli c. 14, 17; Arist. Pol. 1338 b 2: *τὸ ζητεῖν πανταχοῦ τὸ χρήσιμον ἥκιστα ἁρμόττει τοίς μεγαλοψύχοις καὶ τοῖς ἐλευθέροις* vergl. Eucken, die Grundbegriffe der Gegenwart S. 216; Ohlert, die deutsche Schule S. 31—33. Die Stelle aus Cicero, de off. I, 41 möge den Schülern als Anknüpfungspunkt der Untersuchung vorgelegt werden (selbstverständlich in deutscher Übersetzung).

Die Entwickelung der Arbeit wird nach Moormeister, S. 57 behandelt.

Die Wertschätzung der Arbeit als solcher ist modern. Herbeigeführt wurde sie durch die gewaltige Steigerung von Handel und Verkehr, durch welche die größere Masse des Volkes zu der Verpflichtung zu produktiver Arbeit herangezogen wurde. Je mehr die Beziehungen zwischen den einzelnen Menschen, Völkern und Ländern vervielfacht werden, in je höherem Grade die Nötigung des Einzelnen wächst, an der Arbeit seines Volkes teilzunehmen, desto mehr wird der sittliche Wert und die sittliche Würdigung der

Arbeit steigen. Heute gewähren wir jeder Arbeit die gleiche Wertschätzung, wenn auch nicht jede Arbeit den gleichen Wert hat und die gleiche Vorbereitung erfordert, weil wir jede Arbeitsleistung in ihrem Zusammenhange mit dem Gemeinwohl betrachten: der Kaminfeger oder der Reiniger von Aborten hat nicht zu befürchten, daß seiner Thätigkeit deshalb ein Makel anhafte, denn seine Thätigkeit ist sittlich, weil sie im Dienste des Gemeinwohls geschieht. Der moderne Begriff der Arbeit hat seinen schönsten Ausdruck in dem Gedicht von Freiligrath, Requiescat gefunden, welches deshalb zum Ausgangspunkt der Erörterung zu machen ist. Der Lehrer findet eingehendere Unterlagen für seine Thätigkeit bei Walcker, allgemeine Volkswirtschaftslehre §§ 2, 15, 17, 33, 34.

Der Begriff: Recht auf Arbeit ist wesentlich geschichtlich und muß schon im Geschichtsunterricht nach Walcker § 149 erläutert werden.

Die sozialistische Bewegung unserer Zeit hat vorzugsweise die mit der Hand Arbeitenden mit dem Ehrennamen „Arbeiter" bezeichnet. Es ist ein Irrtum der Sozialdemokratie, diesen Titel für sich allein in Anspruch zu nehmen, denn gerade in den höheren und höchsten Ständen wird bei weitem mehr gearbeitet, als je dem Handarbeiter zugemutet wird.

Der Achtstundentag ist eine Forderung, welcher aus staatlichen, sittlichen und individuellen Gründen allseitige Durchführung verdient.

Als segensreiche Folgen jeder pflichttreuen Arbeit zeigt uns die Erfahrung:

1. Schutz der Sittlichkeit vor Sünden jeder Art: Müssiggang ist aller Laster Anfang.

2. Inneres Glück und Zufriedenheit vergl. Rayot, Leçons de Morale pratique, Paris, Delagrave S. 123.

2. Ehre. Die wahrscheinliche Etymologie des Wortes ist für die Bedeutung des Begriffs bezeichnend: Die Grundform des Wortes ist wahrscheinlich ais, vergl. got ais-tan achten, welches mit lat. aes-tumare wertschätzen, schätzen urverwandt ist. Die Erläuterung der Merkmale des Begriffs schöpft aus der Fülle eines geschichtlichen und litterargeschichtlichen Wissens, welches nach den passenden Gesichtspunkten zu verarbeiten ist und knüpft insbesondere

an das ausgewählte Studium der Abhandlung von M. Lazarus an: Ehre und Ruhm, das Leben der Seele in Monographien über seine Erscheinungen und Gesetze. Berlin, F. Dümmler, Band I, 1876, S. 127—228.

Als weitere Quellen sind namentlich für den Lehrer zu empfehlen: Wundt, Ethik S. 35 f; Osenbrüggen, die Ehre im Spiegel der Zeit, in den „Vorträgen von Virchow=Holtzendorf, Band 6, S. 225 f, vergl. eb. Band 15, S. 213—244; Herrigs Archiv, Band 50, S. 437 f; Herzog, die Schule, S. 84 f; Frick, Aphorismen in den Lehrproben und Lehrgängen Heft 5, S. 17—18; Gneist, der Zweikampf und die germanische Ehre 1848.

Begriffsbestimmung:[1]) Die Ehre ist psychologisch eine Erscheinungsform des Selbstbewußtseins und des Selbstgefühls. Indem wir uns die Summe dessen, was wir erlebt haben, was wir fühlen, denken und thun, vergegenwärtigen, scheiden wir uns gewissermaßen in Subjekt und Objekt und gelangen so zu dem Gefühl unserer Persönlichkeit, zum Selbstbewußtsein. Mit dieser Scheidung in Subjekt und Objekt ist stets eine Selbstbeurteilung, eine Wertschätzung, stets eine Abschätzung des Wertes unserer Persönlichkeit verbunden. Das Gefühl der Ehre beruht nun auf dem Streben, daß diese Wertschätzung unseres Selbst nun auch von andern Personen anerkannt werde. Daher besteht die rechte Ehre 1) in einer Selbstbeurteilung, welche uns vor dem Richterstuhl unseres eigenen Gewissens in Beziehung auf unsere sittlichen Gedanken und Handlungen ein günstiges Zeugnis erteilt und 2) in der Erweiterung unseres Selbstgefühls in Anderen und durch sie. Das Ehrgefühl zeigt naturgemäß äußerst verschiedene Abstufungen. Es kann ganz allgemein in dem Wunsche bestehen, daß man in seiner Persönlichkeit von Anderen beachtet werde und mit seinem Namen auf die Nachwelt komme (so läßt sich z. B. die That des Herostratus psychologisch erklären); es kann sich ferner zu der Forderung erheben, daß man in seinem Werte von der Umgebung anerkannt werde. Das Ehrgefühl gewinnt eine verschiedene Gestaltung je nach Alter und Geschlecht. Der Jüngling empfindet in dieser Beziehung anders als der Erwachsene, das

[1]) Vergl. A. Ohlert, Allgemeine Methotik des Sprachunterrichts, S. 207—209.

Weib wiederum anders als der Mann. Die Ehre ist einmal individuell, indem der Einzelne sein persönliches Empfinden zum Maßstab seiner Wertschätzung macht, sie ist ferner generell, indem der Einzelne sich in der Beurteilung dessen, was Ehre ist, in Übereinstimmung mit einem größeren Kreise von Individuen befindet. In diesem Sinne sprechen wir von der Ehre besonderer Stände, Zünfte und Genossenschaften und unterscheiden die besonderen Gestaltungen des Ehrbegriffs beim Gelehrten, beim Kaufmann, beim Studenten, beim Militär und beim Adel. Über sie alle erhebt sich die Ehre eines ganzen Volkes, die Nationallehre, und am höchsten steht die Ehre der Menschheit. Selbstverständlich kann eine solche Begriffsbestimmung nur dann die rechten Früchte tragen, wenn sie belebt ist durch eine Fülle von Beispielen aller Art. Schon die Erörterung des antiken Kulturlebens zeigt die merkwürdige Thatsache, daß die Griechen und Römer nur in bürgerlichen Fragen das Gefühl der Ehre kannten, während ihnen die individuelle Ehre in unserm Sinne unbekannt war (Fehlen des Zweikampfs aus verletzter Ehre, Wortstreit der kämpfenden Helden bei Homer, vergl. Ohlert a. a. O. S. 209). Für die Auffassung der Ehre bei den alten Germanen bietet die Germania des Tacitus schöne Beispiele; die Entwickelung und Ausgestaltung des ritterlichen Ehrbegriffs ist zu erörtern an Herders Cid und zahlreichen Beispielen aus der Litteratur des Mittelalters. Für die verschiedenen Ausgestaltungen der Standesehre und ihrer Abstufungen bietet das Studium der deutschen und klassischen Litteratur eine reiche Fülle von Beispielen. So möge man behandeln: Die Ehre des Weibes mit Anknüpfung an Lessings Emilia Galotti; die Herrscherehre mit Anschluß an Antigone, die priesterliche Ehre nach Iphigenie und Parsival, die ritterliche Ehre nach Parsival, Götz, Egmont, Wallenstein, die Heldenehre nach Philotas, Götz, Aias, den Räubern und der Jungfrau von Orleans, die Ehre des Philosophen nach Sokrates (Apologie, Kriton, Phädon), die Ehre des Bauern nach der Schilderung des alten Hofschulzen in Immermanns Münchhausen und die Ehre des Gelehrten nach der ergreifenden Schilderung der Schicksale des Magisters Knips in Freytags verlorner Handschrift (vergl. Frick, Aphorismen, a. a. O. S. 17—18, und ders. In wie weit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu ver-

werten? Berlin 1883, S. 42 f.). Ein treffliches Beispiel für jene Selbstbeurteilung, aus welcher der Ehrbegriff entspringt und durch welche er seinen bestimmten Inhalt erhält, ist Shakespeares Richard III., so namentlich der Monolog in der III. Scene des V. Aktes. Zahlreiche Beispiele für nationale Ehre und ihre Verletzung bieten Schillers Tell, die Geschichte der Freiheitskriege, die Entstehung des letzten deutsch-französischen Krieges (vergl. Ohlert a. a. O. S, 209).

Die Schule kann sich der Beurteilung des Zweikampfs, ein so heikles Thema in ihm auch vorliegen mag, nicht entschlagen, denn es ist immer besser, in ernster und würdiger Weise ein Urteil zu fällen, als die Angelegenheit mit Stillschweigen zu übergehen und sie dem unreifen Urteile der Schüler zu überlassen. Die Frage des Zweikampfs, so wie sie heute vorliegt, ist ein Problem. Man verhehle den Schülern nicht einen Augenblick, daß der Zweikampf aus religiösen und sittlichen Gründen ein Vergehen ist, und daß ein Jeder, der sich in einen solchen einläßt, ganz abgesehen von der gesetzlichen Strafe, eine sittliche Verschuldung auf sich ladet; man zeige ihnen aber auch anderseits, daß der Zweikampf tief in der germanischen Volkssitte wurzelt, wenn er auch seinen ursprünglichen Sinn, nämlich den eines Gottesgerichts, verloren haben mag, und daß er deshalb, eben als eine durch die Jahrtausende bewahrte Sitte, nicht so leicht zu beseitigen ist. Jedoch gilt dieses Urteil nur von ernsten Zweikämpfen, unbedingt zu verurteilen sind hingegen alle Raufereien aus bloßer Eitelkeit und Renommiersucht.

3. Die Pflicht. Die Etymologie des Wortes von pflegen bezeichnet die Pflicht als ein liebes, zur Gewohnheit gewordenes Handeln. Die Gesamtheit der Pflichten, welche dem Einzelnen mit Rücksicht auf sich selbst, auf die Volksgenossen und auf die ganze Menschheit obliegen, sind in ihrer mannigfachen Gestaltung bereits auf der Mittelstufe einer ausführlichen Erörterung unterworfen worden (vergl. S. 149—150, 282—293). Es ist vor allem die Aufgabe der Oberstufe, den Begriff zu vertiefen und zu klären und ihm jene philosophische Grundlage zu geben, welche früheren Unterrichtsjahren noch vorenthalten bleiben mußte. Es ist bekanntlich der Philosophie nicht gelungen, den Pflichtbegriff auf eine sichere und unverbrüchliche (absolute) Grundlage zu stellen, aus dem ein-

fachen Grunde, weil seine psychologischen Wurzeln im Transcendenten liegen. Wir besitzen eine Menge philosophischer Moralsysteme, vom Utilitarismus bis zum Evolutionismus, und die Frage, welche philosophische Richtung wir unserem Jugendunterrichte zu Grunde legen, will sorgfältig erwogen werden. Ich entscheide mich für den spekulativen Idealismus Kants, einmal, weil die Kantische Philosophie gerade in dieser Beziehung den Staatszwecken am besten entspricht, sodann aber, weil seine Gedanken, mehr als die eines anderen Philosophen, einen tiefgreifenden Einfluß auf die moderne Geisteswelt ausgeübt haben. Demgemäß wird das Sittengesetz zunächst vom religiösen Standpunkt als unverbrüchlicher Wille Gottes, sodann aber vom philosophischen Standpunkt, nach Kantischem Vorgang, als ein uns innewohnendes, übersinnliches Prinzip zu behandeln sein. Die Erörterung, welche mit weiser und kunstvoller Pädagogik durchgeführt sein will, schließt sich an die einschlägigen Stellen aus der Kritik der praktischen Vernunft, 1. Buch, 3. Hauptstück und 2. Buch, 2. Hauptstück, vergl. dazu Wundt, Ethik S. 259 ff. Als Privatlektüre, lediglich zu dem Zwecke, die Begriffsbestimmungen der Schule mit einem reichen und lebensvollen Inhalt zu füllen, empfiehlt sich das vortreffliche Buch von G. Smiles Pflicht. Halle a. S. Otto Hendel.

Der Widerstreit (Konflikt) der Pflichten muß auf der Schule behandelt werden, weil er wohl im Leben jedes Menschen einmal praktisch wird und überdies die psychologische Vorbedingung für das Verständnis des Begriffes tragisch bildet. Wie hat sich der Mensch zu benehmen, wenn Pflichten verschiedener Art mit einander in Widerstreit geraten? In der Beantwortung dieser Frage schließe ich mich der Ethik Wundts an, der in der Reihenfolge der sittlichen Zwecke den, wie mir scheint, richtigen Grundsatz gefunden hat, jeden in Betracht kommenden Widerstreit zu entscheiden. Wundt giebt folgende Regel des sittlichen Verhaltens: „Sobald Normen verschiedener Gattung in Widerstreit treten, ist der Vorzug jener zu geben, die dem umfassenden Zwecke dient: dem individuellen geht der soziale, dem sozialen der humane Zweck vor.“ Diese Regel ist durch die Erörterung aus den griechischen und deutschen Dramen mannigfach zu erläutern, der Lehrer aber sei auf die betreffenden Abschnitte von Wundts Ethik. S. 539 ff verwiesen.

4. Nation, national, Nationalität.

Der schulgemäßen Verarbeitung liegt hier eine Begriffsreihe vor, welche mehr als jede andere durch ein reiches, bis in die Einzelheiten gehendes Wissen vorbereitet werden muß. Außer der Kenntnis der verschiedenen Merkmale und ihrer geschichtlichen Entwickelung kommt es hier vor allem auf die Auslösung eines machtvollen Empfindens an, welches die Schüler befähigt, das also recht und notwendig Erkannte auch in ihrem späteren Leben gegen mannigfache widrige Einflüsse zur Ausführung zu bringen. Das heutige Gymnasium mit seiner lückenhaften Kenntnis des nationalen Wesens kann kaum die Stätte sein, welche solche Empfindungen in der heranwachsenden Jugend hervorruft: denn ein wurzelhaftes, auch der Opfer fähiges Empfinden wächst nur aus der Tiefe eines reichgestalteten und mannigfach gegliederten Vorstellungslebens hervor. Erst die umgestaltete Schule, wie sie hier empfohlen wird, kann eine Stätte des Deutschtums werden, wie der echt deutsch Empfindende sie wünschen muß. Aus folgenden Quellen möge der Lehrer Stimmung und Kenntnisse schöpfen: Bluntschli, Nationale Staatenbildung und Nationalitätsprinzip, in Virchow-Holtzendorf, Band 5, S. 323—366; E. du Bois-Reymond, Reden: Über das Nationalgefühl, erste Folge, Veit & Co., Leipzig; K. Biedermann, Deutschland im achtzehnten Jahrhundert, 2. Aufl. 2 Teile in vier Bänden 1867—1881, Leipzig, J. J. Weber; Goethe, Werke (Cotta) II, 259, 304, 585, III, 35, 37; Lazarus, Leben der Seele I, 361, 366; Ohlert, Die deutsche Schule S. 64 f; Rayot, Leçons de Morale pratique S. 249 f.

Quellen für die Schüler: P. de Lagarde, Deutsche Schriften, 2 Bände, Göttingen, Dieterichsche Verlagsbuchhandlung 1878 und 1881 (mit Auswahl); Rüdiger, Über Nationalität, in der Zschr. f. Völkerpsychologie, Band III (1865) S. 85—130 (mit Auswahl).

1. Definition. Die Nation ist in der heutigen Summe der Merkmale ein durchaus moderner Begriff. Wir verstehen heute unter einer Nation „eine größere, politisch geeinte Bevölkerung, die infolge hoher, eigenartiger Kulturleistungen, insbesondere in Litteratur, Kunst und Wissenschaft, ein eigenes, gemeinsames Wesen

gewonnen hat, das sich auf weiten Gebieten von Geschlecht zu Geschlecht überträgt und vorzugsweise in gemeinsamer Kultursprache, gemeinsamen Charakterzügen, gemeinsamer Auffassung von Religion, Sittlichkeit und Sitte, sowie in einem lebhaft entwickelten Gefühl der Zusammengehörigkeit zur Äußerung gelangt." (Vergl. oben S. 36; Fr. J. Neumann, Volk und Nation S. 132).

2. Geschichtlicher Überblick. Diese Definition ergiebt sich aus einer bis in die Einzelheiten gehenden geschichtlichen Erörterung, welche die großen Fehler der Deutschen, ihre Auslandssucht und ihre Bewunderung alles Fremden, in das rechte Licht rückt und die Wurzeln jener geistigen Zustände klarlegt, welche zur Verleugnung jeder nationalen Regung und damit zur Herrschaft des Humanismus geführt haben. Eine gute Quelle, die der Lehrer nicht versäumen möge zu benutzen, ist: Biedermann, Deutschland im achtzehnten Jahrhundert.

3. Dieser geschichtliche Überblick ist eine passende Vorbereitung für die Erörterung folgender Thatsachen:

a) Der Begriff der Nation in der heute geltenden Summe der Merkmale ist ganz modern;

b) Die antike Welt hat den Begriff nie in seiner vollen Schärfe erfaßt, da weder die Griechen noch die Römer bis zur Bildung einer Nation vorgedrungen sind. Vergl. Ohlert, die deutsche Schule S. 67—68;

c) Im Mittelalter hinderte die alles durchdringende und überwindende internationale Macht der Kirche die Bildung nationaler Gemeinwesen. Vergl. Ohlert, a. a. O. 69—70;

4. Erst in neuester Zeit führte ein durchgreifender Umschlag der Verhältnisse zu der Bildung von Nationen. Folgende Gründe sind hierbei entscheidend gewesen:

a) Die in neuerer Zeit eintretende Schwächung der internationalen Kirchengewalt,

b) Die Zertrümmerung der Stände und die Demokratisierung der Gesellschaft,

c) Die Vertiefung des Wissens und die Steigerung des Handels und Verkehrs,

d) Die Erteilung politischer und sozialer Rechte an breite Schichten des Volkes,

e) Die Thätigkeit der Presse und des Buchhandels und

damit die Schaffung zweier bis dahin nicht bestehender geistiger Mächte, des Volksgeistes und der öffentlichen Meinung. Vergl. Ohlert, a. a. O. S. 69—70.

5. Die politischen Ereignisse des letzten Vierteljahrhunderts haben zu einem vorläufigen Abschluß der Nationalitätsbewegung geführt: Äußerlich ist das Reich geeint; die innerliche Annäherung an das Ideal ist von der Arbeit der Zukunft zu erwarten. Deshalb ist zu fordern:

a) daß die zur Zeit bestehende Trennung in zwei kirchliche Bekenntnisse wenigstens so weit gemildert werde, daß nationaler Geist und nationale Auffassung über kirchliche Sonderbestrebungen den Sieg davontragen,

b) daß der Geist des Deutschtums soweit erstarkte, um über die Sonderauffassung der Polen, Elsässer, Dänen mächtig zu werden und die der deutschen Auffassung entgegenstehenden jüdischen Sitten durch allmähliche Aufsaugung zu vernichten,

c) daß deutscher Geist, deutsche Sitte und deutsche Auffassung in der Erziehung der Jugend wie in allen Einzelheiten des Lebens unumschränkt herrsche,

d) daß das nationale Empfinden weite Volksweise bis zu einem Grade der Opferwilligkeit ergreife, daß Leistungen, die dem Reiche zu Gute kommen, mit selbstverständlicher, freudiger Bereitwilligkeit gethan werden.

IB. 1. Bildung, allgemeine Bildung.

Der Begriff ist im Eingange dieses Werkes, S. 3—15 zum Gegenstand einer ausführlichen Untersuchung gemacht worden, weshalb hier auf den dort niedergelegten Stoff verwiesen wird.

2 und 3. Persönlichkeit und Charakter.

Diese Begriffe werden hier vereinigt behandelt, weil sie in engster Beziehung zu einander stehen und in mannigfacher Rücksicht aufeinander hinweisen.

Persona ist eine der wenigen ethischen Begriffe, die ohne irgend welche Vermittelung auf die römische Welt zurückgehen. Über die mannigfache Verzweigungen des Begriffs in Recht und Theologie, sowie im allgemeinen Leben der Römer vergleiche man Pauly, Real-Encyklopädie; über die

Anfänge und Schicksale des Begriffs bis in das spätere Mittelalter sehe man den geistvollen Aufsatz von Max Müller in der Zschr. Good Words, June 1866. Eine durchgeführte, namentlich auf das geschichtliche Bezug nehmende Definition des gesamten Begriffs, findet sich bei Rudolf Eucken, die Grundbegriffe der Gegenwart, S. 264—281, welche hierdurch dem Lehrer bestens empfohlen wird.

Die Ausdrücke Person und Persönlichkeit sind zunächst scholastisch und finden dann ihre Entwickelung bei Leibnitz (Théodicée I § 89), in der Aufklärungsphilosophie eines Wolff (Psych. ration. § 741,) und in der Philosophie des Herbart (Werke III, 60.)

Wesentlich für die Auffassung der genannten Philosophen ist das Merkmal der Intelligenz. Den entscheidenden Schritt, um die Begriffe zu der Höhe erhabenster Sittlichkeit, zu erheben, thut Kant. Seine Auffassung des Begriffs ist mit der Erörterung des Begriffs der Freiheit (als metaphysischer Forderung) in engste Beziehung zu setzen. Nach Kant ist die Persönlichkeit, die Freiheit und Unabhängigkeit von dem Mechanismus der ganzen Natur, das, was den Menschen über sich selbst erhebt, was ihn an eine Ordnung der Dinge knüpft, die nur der Verstand denken kann, und die zugleich die ganze Sinnenwelt, mit ihr das empirisch bestimmbare Dasein des Menschen in der Zeit und das Ganze aller Zwecke, unter sich hat." (Werke V, 91 Hart. vergl. VI, 120.) Siehe Eucken, a. a. O. S. 266—267. — Die moderne Philosophie ist über die Aufstellungen Kants nicht hinausgekommen. Der Begriff muß deshalb der heranwachsenden Jugend mit besonderer Wärme eingeprägt werden, weil die Gegenwart das Ausreifen von Persönlichkeiten nicht begünstigt, sondern die individuellen Charakterzüge mehr und mehr verwischt und dafür die Ausgestaltung des Typischen begünstigt.

In der Erörterung gerade dieses Begriffs zeige man weise Vorsicht, insbesondere vermeide man die Schwierigkeit, bei der Definition die Persönlichkeit Gottes zu berühren, die unserer Vernunft wohl immer ein unlösbares Problem bleibt.

Der Ausdruck Charakter hat zahlreiche Bedeutungen, welche nach Eucken, die Grundbegriffe der Gegenwart. S. 273—274 mit den Schülern zu verarbeiten sind. Litterarische Benutzung bei verschiedenen Völkern trug sehr zur Verbreitung des Ausdrucks

bei. Bekannt sind schon aus dem Altertum; die „ethischen Charaktere des Theophrast“ aus dem Jahre 1687 das Werk von La Bruyère: les caractères de Théophraste, avec les caractères ou les moeurs de ce siècle, sowie Gellerts moralische Charaktere. Bis dahin bedeutet der Begriff, sobald er auf die sittliche Beschaffenheit des Menschen angewendet wird: die feste Grundbeschaffenheit des Menschen. Es ist wiederum Kant, der durch die Beziehung des in dem Begriffe liegenden Merkmals auf die Freiheit dem Begriff eine höhere sittliche Bedeutung verleiht. „Einen Charakter aber schlechthin zu haben, bedeutet diejenige Eigenschaft des Willens, nach welcher das Subjekt sich selbst an bestimmte praktische Prinzipien bindet, die es sich durch seine eigene Vernunft unabänderlich vorgeschrieben hat“ (Werke VII, 614 Hart.). „Die Gründung eines Charakters ist absolute Einheit des inneren Prinzipes des Lebenswandels überhaupt“ (eb. 617.)

Der Lehrer unterrichte sich durch folgende Quellen: Eucken, Grundbegriffe der Gegenwart S. 273 f; derselbe „philosophische Grundbegriffe S. 276; Goethe, Werke III, S. 828—829; Herbart, Werke II, 109 f; Hirsch, Genie und Entartung S. 89; Kant, Kritik der praktischen Vernunft, mannigfach; Wundt, Ethik S. 477 f.

Für die Schüler empfiehlt sich eine ausgewählte Lektüre des trefflichen Essays von Ralph Waldo Emerson, übersetzt von Karl Federn, Halle a. S. S. 94—110.

4. Entwickelung. Als Quellen für den Lehrer sind zu empfehlen: E. Bernheim, Lehrbuch der historischen Methode, Leipzig, Duncker und Humblot; Dühring, Logik S. 129—138; Eucken, Grundbegriffe der Gegenwart, S. 103—132; L. Jacoby, die Idee der Entwickelung, Berlin 1874; A. E. Fr. Schäffle, Bau und Leben des sozialen Körpers: Band II, das Gesetz der sozialen Entwickelung; H. Spencer, Principles of sociology und Principles of biology.

Die Erörterung für die Schüler knüpft an die Lektüre der einschlägigen Gedichte Goethes. Zu erwähnen sind hier namentlich: Weltseele, Werke, Cotta, I, 108; Eins und Alles, I, 108; Vermächtnis I, 108—109; Parabase I, 109; Die Metamorphose der Pflanze I, 109; Epirrhema I, 109; Metamorphose der Tiere I, 110; Antepirrhema I, 110 vgl. Goethes Aufsatz: Aphorismen über Naturwissenschaft I, 178 f.

Über wie Behandlung dieses wichtigen, aber ungemein schwierigen Begriffs habe ich folgendes zu bemerken:

Die Erörterung des Begriffes hat sich auf die naturwissenschaftlichen Fragen zu beschränken. Hier wird eine verständige Einführung von demselben Segen sein, den die Verwendung des Begriffs als methodologischer Grundsatz in allen exakten Wissenschaften thatsächlich ausgeübt hat. Es wäre jedoch ebenso thöricht wie verwerflich, die Erörterung auf das philosophische (erkenntnistheoretische) Gebiet hinüberzuspielen, da irgendwelche Frucht von solchem Unterricht nicht zu erwarten ist.

Wesentlich ist, daß den Schülern die gewaltige Kluft, welche die Auffassung des Altertums gerade in dieser Beziehung von der Gegenwart trennt, völlig klar zum Bewußtsein komme. Bei Plato und Aristoteles spielt die Veränderung und der Wechsel der Dinge eine äußerst geringe Rolle, beide Philosophen sind im wesentlichen Anhänger einer Beharrungsphilosophie: sie haben die Überzeugung von einem unwandelbaren Sein, einer ewigen, unabänderlichen Wahrheit; eine Überzeugung, welche der geschichtlichen Auffassung der Gegenwart, welche überall eine Entwickelung zu neuen, höheren Daseinsformen erblickt, schroff und feindlich gegenübertritt. Freilich konnte das Altertum den Gedanken einer allgemeinen Entwickelung nicht fassen und zwar aus folgenden Gründen:

1. Es fehlte den antiken Völkern die Anschauung von der Einheit des Menschengeschlechts (sie sind bekanntlich über den Gegensatz zum Barbarentum nicht hinausgekommen),

2. Es fehlte den antiken Völkern die Anschauung, daß die verschiedenen Bethätigungen der Menschen in innerlichem Zusammenhange und in Wechselwirkung mit einander und mit den natürlichen Daseinsbedingungen stehen,

3. Es fehlte die mit den beiden eben erwähnten Thatsachen in Verbindung stehende Anschauung, daß eine fortdauernde Veränderung in allen menschlichen Verhältnissen vor sich geht,

(Vergl. über die nähere Erörterung dieser Gründe das Lehrbuch der historischen Methode von Bernheim).

Die Geschichte der Entwickelungslehre und ihre verschiedenen Abstufungen von Goethe bis auf Darwin ist in den naturwissen-

schaftlichen Stunden zum festen Besitz der Schüler zu machen. Es kommt vor allem darauf an, daß der Primaner die aufbauende, verbindende und belebende Macht, die der Entwickelungslehre auf allen Gebieten des menschlichen Wissens inne wohnt, voll und ganz begreife, es ist aber ebenso wesentlich, daß er ihren Wert als das, was sie ist, d. h. als ein methodologisches Hülfsmittel ersten Ranges, als eine höchst fruchtbare Hypothese richtig abschätzen lerne und sie nicht, wie es leider so oft geschieht, zum Dogma verknöchere.

5. Gesetz. Quellen: Eucken, Die Grundbegriffe der Gegenwart 173—186; Kant, praktische Vernunft I, 1. Hauptstück; Meyer, Staatsrecht, S. 17; Wundt, Ethik; Derselbe, über den Begriff des Gesetzes, in den philosophischen Studien III, 201 f.

Die Erörterung beginnt damit, daß die zahlreichen Synonymen des Begriffs im Anschluß an Wundts Ethik S. 539 f. erklärt werden (Gesetz, Satzung, Maxime, Norm, Axiom, Befehl, Gebot, Geheiß, Anordnung, Verordnung, Vorschrift, Regel).

Der Ausdruck wird heute in sehr verschiedener Bedeutung angewendet und demgemäß besprechen wir: 1. das Naturgesetz, 2. das Sittengesetz, 3. das bürgerliche Gesetz, 4. das göttliche Gesetz.

1. Das Naturgesetz. Der Begriff des Naturgesetzes wird im Altertum kaum geahnt. Der Grund dafür liegt darin, daß die im Altertum allgemein herrschende teleologische und synthetische Naturbetrachtung jede unbefangene Auffassung des natürlichen Geschehens unmöglich machte. Erst mit dem Aufblühen der Naturwissenschaften im 17. Jahrhundert gewinnt der Begriff feste Form. Wir sprechen von einem Naturgesetz, wenn in dem natürlichen Geschehen unter denselben bestimmten Bedingungen stets ohne jede Ausnahme dieselben Wirkungen erfolgen.

An ein solches Naturgesetz stellen wir folgende Anforderungen:

1. Strenge Allgemeingültigkeit.

2. Exakter Ausdruck durch die mathematische Formel.

3. Die Fähigkeit, in einer gewissen Gruppe von Erscheinungen das Zusammengesetzte aufzulösen und die Gründe für das Geschehen darzulegen.

Die Richtung der Wissenschaft geht seit der Mitte unseres Jahrhunderts mit Bewußtsein dahin, die Naturgesetze auf möglichst

wenige einfache Grundgesetze zurückzuführen und als letztes Ziel, wenn auch in noch so weiter Ferne, ein einziges allumfassendes Gesetz, eine einzige große Weltformel, anzustreben, (vergl. Eucken, die Grundbegriffe der Gegenwart, S. 176. Man versäume nicht, die Schüler auf die bedeutenden, dieser Richtung dienenden Forschungen des verstorbenen Physikers Hertz aufmerksam zu machen).

2. Das Sittengesetz. Dieser Begriff wird durchaus im Kantschen Sinne behandelt. Es ist Sache des Geschichtsunterrichts darzulegen, daß der Inhalt des Sittengesetzes gemäß den veränderten Lebensanschauungen einem dauernden Wechsel unterworfen ist, daß es aber für den Einzelnen und für eine bestimmte Zeit unverbrüchliche Geltung beanspruchen kann. Vergl. Wundt, Ethik S. 541 f.

3. Das bürgerliche Gesetz. Die bürgerlichen Gesetze sind der Ausdruck der sich stetig ändernden Anschauungen und Lebensbedürfnisse eines Volkes und als solche einem dauernden Wechsel unterworfen; für den Einzelnen tragen sie gleichfalls den Charakter der Unverbrüchlichkeit. Einen schönen Ausdruck findet die Anschauung von der bedingungslosen Oberhoheit des Gesetzes bei Jacob Grimm, kleinere Schriften. Über meine Entlassung I, 25—56.

4. Das göttliche Gesetz ist unwandelbar und duldet in seinen Forderungen keine Ausnahme. Es ist wesentlich Sache des Religionsunterrichts, die unverbrüchliche Heiligkeit göttlicher Gebote den Schülern zum klaren Bewußtsein zu bringen.

IA 1. Humanität, Humanismus. Ich habe eine erschöpfende Darstellung des Begriffs in meinem Buche: die deutsche Schule und das klassische Altertum, Hannover, Karl Meyer (G. Prior) 1891, S. 5—34 gegeben, wobei ich nur ergänzend bemerke, daß zur richtigen Würdigung des Humanitätsbegriffes eine genaue Kenntnis der kulturgeschichtlichen Strömungen des achtzehnten Jahrhunderts notwendig ist. Die beste Quelle für Lehrer und Schüler ist: Biedermanns Geschichte des achtzehnten Jahrhunderts.

2. Ideal, Idealismus und Idealität. Der Stoff für die Erörterung des Begriffs findet sich nach allen seinen Merkmalen erschöpfend behandelt im Eingange dieses Buches im zweiten Kapitel S. 15—28, wobei zur Einführung in die Einzelheiten Biedermann benutzt werden möge. Es ist darauf zu achten, daß

die von den heutigen Ansichten grundverschiedene Auffassung des achtzehnten Jahrhunderts den Schülern an zahlreichen Beispielen deutlich gemacht werde.

3. Sozialismus, Sozialdemokratie. Die Erörterung dieser Begriffe ist durch den Erlaß der Behörde von der Schule ausdrücklich verlangt worden, aber gerade bei ihrer Behandlung sind die Schwierigkeiten, die sich einer schulgemäßen Verarbeitung entgegenstellen, ungewöhnlich große. Wer etwa glaubt, diese Aufgabe gewissermaßen en passant durch einige Geschichtsvorträge in der Sekunda oder Prima erledigen zu können, ist einem großen Irrtum unterworfen. Die Aufgabe ist in der Schule überhaupt nur dann befriedigend zu lösen, wenn der gesamte Geschichtsunterricht volkswirtschaftliche und staatsrechtliche Verhältnisse in ganz hervorragendem Maßstabe berücksichtigt und die mannigfachen Begriffe, welche der schwierige Begriff zu seinem Verständnis erfordert, in langsamer, langjähriger Arbeit vorbereitet. In der heutigen Schule, in der ein ungebührliches Gewicht auf das Auswendiglernen von leeren Zahlen, Daten und Namen gelegt wird, in der überdies die Kriegsgeschichte einen zu großen Raum gegenüber der Kulturgeschichte einnimmt, ist ein wirkliches Verständnis des Begriffes von vornherein ausgeschlossen.

Die Verordnung der Behörde hat in kurzer Zeit eine reiche Litteratur über die hierauf bezüglichen Fragen hervorgerufen, in der sich vieles recht Brauchbare findet. Ich empfehle dem Geschichtslehrer das Buch von Carl Endemann, Staatslehre und Volkswirtschaft auf höheren Schulen. Praktische Anleitung zu politischen und wirtschaftlichen Belehrungen im historisch-geographischen Unterricht, Bonn, Cohen, 1895. Im ersten Teil S. 1—15 ist die bis 1895 erschienene Litteratur mit ziemlicher Vollständigkeit verzeichnet.

Jede Erörterung der vorliegenden Begriffe setzt eine nicht zu eng bemessene Kenntnis der sozialen, wirtschaftlichen und staatsrechtlichen Verhältnissen in den Kulturländern Europas und in Amerika unbedingt voraus, sowie ein hinreichendes Verständnis solcher geschichtlichen und wirtschaftlichen Begriffe wie: Arbeit, Arbeiter, Geld und Geldwirtschaft, Handel und Verkehr, Konkurrenz, Nachfrage und Angebot, Lohnsystem u. s. w. Eben deshalb muß die Erörterung eine jahrelange Beschäftigung mit dem

Stoff hinter sich haben, ehe die begriffliche Fassung auch nur versucht wird. Vor einer in der angegebenen Weise vorbereiteten Klasse erörtert man sodann die drei Strömungen der modernen Sozialdemokratie: 1. die philosophische, 2. die politische, 3. die wirtschaftliche.

1. Die philosophische Auffassung der Sozialdemokratie ist, wie Schriften sozialdemokratischer Führer beweisen, ideenlos und mechanisch und vertritt also eine Auffassung, über welche die Wissenschaft längst zur Tagesordnung übergegangen ist. Die Gedanken von Vogt und Häckel, welche sich wissenschaftlich als unhaltbar erwiesen haben, wirken in den großen Massen der Ungebildeten mit seltener Zähigkeit nach.[1])

2. Politisch vertritt die Sozialdemokratie eine weitgehende demokratische Herrschaft und die Auflösung jeder nationalen Vereinigung zu Gunsten einer internationalen Weltwirtschaft. In jener Beziehung beurteilt sie den Menschen als ein engelhaftes, keinem Irrtum und keinem bösen Gedanken unterworfenes Idealwesen, was bekanntlich mit der Wirklichkeit in schrofffstem Widerspruch steht, in dieser Hinsicht vernachlässigt sie die einfachsten Grundgesetze der menschlichen Gattung, welche samt und sonders für den Zusammenschluß zu Nationen sprechen.

3. Daß die Sozialdemokratie in wirtschaftlicher Beziehung eine gewisse Berechtigung hat, soll in der Schule auch nicht einen Augenblick geleugnet werden. Die weitgehende Steigerung von Handel und Verkehr, das Gesetz der Freizügigkeit, die Maschinenarbeit, der Großbetrieb, die immer wachsende undeutsche Konkurrenz, die Ausbeutung der wirtschaftlich Schwachen — alle diese Verhältnisse, die zum Teil mit unserer modernen Entwickelung untrennbar verknüpft sind, haben zu einer Lage der Mehrzahl der Handarbeiter geführt, welche ein gesundes Staatswesen nicht länger ertragen kann. Den Schluß bildet eine Erörterung der sozialen Thätigkeit der Hohenzollern, sowie der sozialen Gesetze und Gesetzesentwürfe der Gegenwart.

4. Freiheit und Gleichheit. Diese beiden Begriffe werden hier unter einer Nummer behandelt, weil sie in einer wichtigen

---

[1]) Vergl. A. Ohlert, die deutsche Schule und das klassische Altertum S. 53 f, wo die Entwickelung der Wissenschaft in unserem Jahrhundert genauer erörtert ist.

Beziehung, nämlich in der politischen Entwickelung, eng vereinigt erscheinen.

Zu der richtigen Unterlage für das Verständnis des Begriffes der Freiheit müssen sich zwei Schulfächer die Hand reichen, die Naturwissenschaften und die Geschichte: erst aus einer reichen und wohlgeordneten Kenntnis in beiden Fächern geht die richtige Auffassung des schwierigen Begriffs hervor. Der endgültigen Erörterung auf der Prima hat deshalb eine mehrjährige Vorbereitung in den beiden genannten Schulfächern voranzugehen.

Frei ist soviel wie: ungebunden, ungehindert, unumschränkt, los, ledig; das mhd. vrî ist soviel wie lieb. Vergl. die noch heute bestehenden Zusammensetzungen: vogelfrei, Freimann, Schloßfreiheit, freiwillig. Unter dem Worte der Freiheit verbergen sich sehr verschiedenartige Bedeutungen, welche in folgender Weise zu erörtern sind:

1. Persönliche Freiheit. In den europäischen Staaten der Gegenwart ist die persönliche Freiheit jedem unbescholtenen Erwachsenen, der seiner Sinne mächtig ist, gewährleistet. Widerrechtliche Beraubung der persönlichen Freiheit wird durch das Gesetz bestraft. Diese persönliche Freiheit findet nur in den Interessen der übrigen Mitbürger ihre Grenzen. Die sozialen Formen der Sklaverei und der Leibeigenschaft werden geschichtlich entwickelt, wobei hervorgehoben wird, daß die Sklaverei eine der unzulänglichsten und ethisch verwerflichsten Erscheinungen im Altertum ist, deren Beseitigung man wesentlich dem allmählich erstarkenden Einfluß des Christentums zuschreiben muß.

2. Die Gewerbefreiheit. Die schrankenlose Freiheit in Handel und Verkehr, sowie die ungebundene Konkurrenz, das Walten des unbehinderten laissez aller, laissez faire in der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts werden geschichtlich nach allen Richtungen entwickelt, wobei darauf hingewiesen wird, daß sich das ungehinderte Aussaugen des wirtschaftlich Schwachen und sittlich Unmündigen mit den Pflichten des modernen Kulturstaates nicht verträgt. Notwendige Beschränkung der Gewerbefreiheit, Schutzzölle. Vergl. Walcker, Nationalökon. 5, 7, 10—14, 38, 49, 82, 156, 189, 204, 224.

3. Politische Freiheit. Dieser Begriff tritt in den geschichtlichen Erscheinungsformen stets in Verbindung mit dem Begriff

der Gleichheit auf, auf welchen deshalb zugleich verwiesen wird. Bevor dieser Teilbegriff eingehend erörtert wird, lese man mit den Schülern das treffliche Urteil über die politische Freiheit, welches Jäger in seiner „Geschichte der neuesten Zeit“ I, 27 niedergelegt hat. Es muß den Schülern durch eindringliche Belehrung an das Herz gelegt werden, daß die politische Freiheit zunächst sittliche Zurückhaltung voraussetzt, weil sie sonst allzu leicht in Zügellosigkeit ausartet, eine Mahnung, die der seichte Liberalismus und vollends die Sozialdemokratie unserer Tage zu leicht vergessen. Politische Macht ist kein dem Menschen als etwas selbstverständliches zukommendes Recht, sondern sie will durch Einsicht, Zurückhaltung und Bildung verdient sein. Von diesem Gesichtspunkte aus wird die Geschichte des Altertums, des Mittelalters und der Neuzeit einer Durchsicht unterzogen, wobei namentlich die Geschichte der antiken Freistaaten und der großen französischen Revolution berücksichtigt wird.

4. Die religiöse Freiheit. Die religiöse oder Gewissensfreiheit ist heute innerhalb der vernunftgemäßen Grenzen durch das Gesetz gewährleistet. Der Begriff wird in engem Zusammenhang mit dem Begriff der religiösen Toleranz behandelt. Die mißverständliche Auffassung des biblischen *ἀνάγκασον εἰσελθεῖν* und seine blutigen Folgen im Mittelalter werden geschichtlich eingehend erörtert. Bei der Behandlung dieses Teilbegriffs wird der Geschichtslehrer durch den Religionslehrer wesentlich unterstützt werden.

5. Die sittliche Freiheit oder die Freiheit des Willens in ihrem Verhältnis zur natürlichen Notwendigkeit. Als Frucht eines vertieften naturwissenschaftlichen Unterrichts erwerben die Schüler die Erkenntnis, daß alles natürliche Geschehen sich durch das Zusammenwirken unveränderlicher mechanischer Gesetze abspielt. Diese Erkenntnis darf ihnen nicht vorenthalten werden. Nicht minder einleuchtend ist aber, daß die Anwendung dieses die ganze Natur beherrschenden Kausalitätsgesetzes auf den Willen die sittliche Verantwortlichkeit des Menschen vernichten, jede Strafe einer unsittlichen That unmöglich machen und damit den Menschen auf die Stufe eines vernunftlosen Wesens herabdrücken würde, ganz abgesehen von den zahllosen Schwierigkeiten, die sich aus dem Zusammenleben des Menschengeschlechts ergeben würden. Daher sind wir unter allen Umständen genötigt, die Freiheit des Willens und

die sittliche Verantwortlichkeit des Menschen als feststehende Thatsache, an der nicht gerüttelt werden darf, anzunehmen, trotz der entgegenstehenden Thatsachen der Naturwissenschaft, d. h. mit andern Worten, wir stehen hier vor einem Problem: es ist menschlicher Einsicht nicht möglich, zwei Grundanschauungen, die doch zu einander passen müssen, mit einander zu vereinigen. Die Erörterung schließt mit der Lektüre der einschlägigen Stellen aus Kants Kritik der praktischen Vernunft über die Imperative der Freiheit. Der Lehrer sei für die Behandlung dieses Begriffs auf folgende Fundstellen verwiesen:

Eucken, Grundbegriffe S. 259—263;

Rayot, Leçons de morale pratiques.

Wundt, Ethik 462 f., 488.

Gleichheit. 1. Der Begriff ist zunächst mathematisch, und sein Verständnis ist deshalb vom mathematischen Unterricht zu erwarten.

2. Der Begriff ist religiös und entspricht als solcher einem göttlichen Gebot: vor Gott sind alle Menschen gleich. Diese Thatsache ist im Religionsunterricht durch Sprüche zu belegen, vergl. Röm. 2, 11; Gal. 3, 28; Col. 3, 11, vergl. Kähler, der Weg zur Seligkeit, Berlin, Wiegandt und Grieben 1881, Kap. 10, 34, 35.

3. Der Begriff ist ein Ausdruck der Rechtswissenschaft: in dem modernen Kulturstaat sind alle Staatsbürger vor dem Gesetz gleich. Diese Auffassung hat sich erst allmählich herausgebildet und ist deshalb bei den verschiedenen Kulturstaaten geschichtlich zu entwickeln.

4. Politische und soziale Gleichheit. Die Erörterung beginne mit: Riehl, die Naturgeschichte des Volkes als Grundlage einer deutschen Sozialpolitik. Band III: die soziale Ungleichheit als Naturgesetz, S. 3—24. Man hebe eindringlich hervor, daß in der französischen Revolution, in deren Schoße dieser Anspruch entsprungen ist, ursprünglich nur von der Gleichheit vor dem Gesetz geredet wurde, daß aber ein abstrakt und unklar denkender Liberalismus dennoch versucht hat, die politische Gleichheit in das praktische Leben einzuführen. Ebenso wie es eine Thorheit ist, den ungebildeten, nur den nächsten Bedürfnissen gehorchenden Arbeiter mit denselben politischen Rechten auszustatten,

wie den hochgebildeten weitblickenden Mann, ebenso ist es den Thatsachen durchaus zuwider, wenn von gewissen Parteien der Anspruch auf soziale Gleichheit erhoben wird. Denn alle Menschen sind nach Begabung, Alter, Neigung, Fleiß, Berufswahl, Schicksalsfügung verschieden, und eben deshalb ist die soziale Ungleichheit ein Naturgesetz, welches durch abstrakte Träumereien niemals beseitigt werden kann.

5. Wissen und Wissenschaft. Das richtige Verständnis für die vorliegenden Begriffe ist von einer sorgfältigen Schulung in fast sämtlichen Schulfächern, den naturwissenschaftlichen, wie den geschichtlichen, zu erwarten. Es muß den Schülern völlig zum Bewußtsein kommen, daß erst in der Gegenwart jene Bedingungen geschaffen wurden, welche eine exakte Wissenschaft ermöglichten, daß daher in Beziehung auf die Wissenschaft das ganze Mittelalter und vollends das Altertum vor der heutigen Einsicht zurücktreten müssen. Das für Litteratur und Kunst so hochbegabte Volk der Griechen nahm in der exakten Wissenschaft, wie überhaupt in jeder Wissenschaft, eine äußerst niedrige Stellung ein und wurde beispielsweise von den Arabern hierin weit übertroffen. Der niedrige Zustand der antiken Wissenschaft ist folgenden Gründen zuzuschreiben:

a) Die antiken Völker hatten keine Ahnung von dem bedeutenden Wert der Erfahrung[1]);

b) Sie suchten die Rätsel der Welt und des Daseins durch Gesamtspekulation zu lösen, ohne an die Analyse der Einzelerscheinungen zu denken

c) Sie ließen sich durch vorgefaßte Meinungen und durch die vieldeutige Natur der Sprache täuschen, indem sie Worthülle und logischen Begriff verwechselten

d) Sie hatten keine richtige Vorstellung von den Anforderungen eines exakten Beweises

e) Ihnen fehlten die Hauptmittel der wissenschaftlichen Untersuchung: Uhr, Präzisionswage, Fernrohr und Mikroskop.

Diese Thatsachen sind durch eine reiche Fülle von Beispielen zu belegen. Ich verweise den Lehrer zunächst auf Alexander von Humboldt, Kosmos in der Cottaschen Ausgabe, die in den

---

[1]) Vergl. A. Ohlert, die deutsche Schule und das klassische Altertum S. 78—79.

Anmerkungen ihrer vier Bände eine nahezu vollständige Sammlung von Nachrichten über den Zustand der Naturwissenschaften bei den antiken Völkern enthält. Ferner bieten die Werke von Plato und Aristoteles fast auf jeder Seite Gelegenheit, die Richtigkeit der oben erwähnten Thatsachen zu bestätigen. Vergl. A. Ohlert, die deutsche Schule S. 76—81.

Die moderne Wissenschaft beginnt mit Descartes. Man leite die geschichtliche Behandlung des Begriffs ein durch die Lektüre von Descartes Abhandlung über die Methode, richtig zu denken und die Wahrheit in den Wissenschaften zu suchen (René Descartes' philosophische Werke übersetzt von J. H. v. Kirchmann, Berlin, Heimann XXV der philosophischen Bibliothek S. 19—82). Die Entwickelung der modernen Wissenschaft und der Siegeslauf der Naturwissenschaft ist in dem naturwissenschaftlichen Unterricht zu behandeln. Man verabsäume nicht, die Blüte des Materialismus in der Mitte unseres Jahrhunderts und seinen Ersatz durch die richtige geistige Auffassung ausführlich und nach inneren Gründen zu behandeln.

Sodann ist den Schülern im naturwissenschaftlichen Unterricht klar zu machen, was unter modernem Wissen und unter moderner Wissenschaft verstanden wird.

a) Die moderne Wissenschaft ist ein weit verzweigtes System, welches in netzartiger Verknüpfung sämtliche menschlichen Interessen umfaßt

b) Ihre Methode muß sein: voraussetzungslos, mathematisch beweisend, sich stützend auf die Erfahrung und das Experiment

c) Die Wissenschaft strebt nach möglichster Einfachheit der von ihr behandelten Gesetze, bereits verfolgt sie mit Bewußtsein den Weg, alle das Weltall regelnden Gesetze auf ein einziges großes Naturgesetz zurückzuführen

d) Die Wissenschaft hat das Streben, sich über alle geistigen Zustände und Leistungen des Menschengeschlechts auszudehnen: alles, was mathematisch darstellbar ist, unterliegt ihrer Bearbeitung. [1])

Mit dem letztgenannten Merkmal sind bereits die Grenzen

---

[1]) Interessant sind in dieser Beziehung die Weber-Fechnerschen mathematischen Bestimmungen über das Verhältnis von Reiz und Empfindung. Die Versuche einer mathematischen Psychologie mußten mißlingen, weil Mathematik nur auf Meßbares angewendet werden kann.

angedeutet, welche der wissenschaftlichen Forschung gezogen sind. Wissenschaftlich nachweisbare Gesetze und Thatsachen gelten nur für das Reich der Zahlen und der mechanisch bewegten Atome; darüber hinaus besteht ein Reich des Geistes und der Ideen, dessen Realität sich uns und unserer Erfahrung mit zwingender Gewalt aufdrängt, das aber der Bestimmnng durch Maß und Zahl, eben der menschlichen Unvollkommenheit wegen, auf ewig verschlossen ist. Man hat erst in unserem Jahrhundert angefangen, sich über die Grenzen des menschlichen Wissens genügend Rechenschaft abzulegen. Ich verweise auf die beiden weltberühmten Vorträge von Du Bois-Reymond, die er am 14. August 1872 und am 8. Juli 1880, beide vor maßgebenden und bedeutenden Versammlungen, gehalten hat: Über die Grenzen des Naturerkennens, die sieben Welträtsel. Zwei Vorträge von Emil Du Bois-Reymond. Leipzig, Veit und Comp. 1882. Mit einer vorgeschrittenen Prima, die den naturwissenschaftlichen Anforderungen der neuen Schule gerecht wird, mag man sich wohl an das Studium der beiden Aufsätze heranwagen. Jedenfalls werden an der Hand des zweiten der genannten Vorträge die sieben Schwierigkeiten erörtert, die Du Bois-Reymond zumeist für transcendent, d. h. für unser Erkennen undurchdringlich und unlösbar, erklärt:

a) Die erste Schwierigkeit ist das Wesen von Materie und Kraft. Es liegt darin eine Grenze des Naturerkennens und dieses Wesen ist für uns transcendent;

b) die zweite Schwierigkeit ist der Ursprung der Bewegung. Sie ist für uns transcendent.

c) Die dritte Schwierigkeit ist die erste Entstehung des Lebens. Diese sieht der Berliner Forscher nicht für transcendent an;

d) Die vierte Schwierigkeit wird dargeboten durch die anscheinend absichtsvoll zweckmäßige Einrichtung der Natur. Diese Schwierigkeit ist nicht transcendent;

e) Das gilt durchaus von der fünften Schwierigkeit, von dem Entstehen der einfachen Sinnesempfindung;

f) Das vernünftige Denken und der Ursprung der damit eng verbundenen Sprache. Beide Fragen sind nicht transcendent;

g) Die Willensfreiheit gilt dem Verfasser der Vorträge für transcendent;

Angesichts der Thatsache, welche gerade in jenen Punkten, die

zu einer sittlichen Lebensführung hinüber leiten, das menschliche Unvermögen in das klarste Licht stellen, zwingt uns die in uns liegende Logik, ein Reich der körperlosen Ideen und des Glaubens als real anzuerkennen. Wo der menschliche Verstand an der Grenze seines Witzes steht, da beginnt das Reich des Glaubens und der Religion. — Ich glaube, es ist vom pädagogischen und staatsmännischen Standpunkte entschieden vorzuziehen, den jungen Leuten, welche bald in das Leben treten, die hier erwähnten Überlegungen zugänglich zu machen, denn so wird die Hauptquelle späteren Unglaubens und späterer materialistischer Gesinnung verschüttet: die Meinung, als ob der modernen Wissenschaft alles möglich sei, auch die Lösung von transcendenten Rätseln. Wir aber wollen der abgehenden Jugend eines mit auf den Lebensweg geben: Demut und Bescheidenheit vor dem Unergründlichen.

Außer der allseitigen Erörterung der Allgemeinbegriffe sind es zweitens gewisse Kapitel der Ausbildung im logischen Denken, welche zu den weiteren Aufgaben des Unterrichts im Deutschen zu rechnen sind. Bereits an einer früheren Stelle dieses Buches sind die verschiedenen Arten des Verfahrens, welche zu einer schulgemäßen Ausbildung im logischen (wissenschaftlichen) Denken führen, ausführlich erörtert worden. Ich fasse die dortigen Erwägungen an dieser Stelle noch einmal in folgenden scharf umgrenzten Thesen zusammen:

Die Fähigkeit zum logischen (wissenschaftlichen) Denken kann auf unsern höheren Schulen nicht durch die Beschäftigung mit irgend welchem abstrakten Sprachstoff, sondern nur durch folgende Veranstaltungen erweckt, gefördert und ausgebildet werden:

1. Durch die Begründung des gesamten Unterrichts auf die Beobachtung, die Selbstthätigkeit, und die Ausübung eigenen Urteils, eine Begründung, die wesentlich durch die Verstärkung des naturwissenschaftlichen Unterrichts und durch die Durchführung der entwickelnden Lehrmethode (und, was damit zusammenhängt, der dialogischen Unterrichtsform) zu erreichen ist.

2. Durch ein vertieftes Studium der Mathematik.

3. Durch die eingehende Betrachtung der wissenschaftlichen Forschungsmethoden, vor allem der Induktion, im naturwissenschaftlichen Unterricht.

4. Durch das allseitige vertiefte Studium wichtiger Allgemeinbegriffe, wissenschaftlicher, geschichtlicher, religiös-ethischer und ästhetischer Art im deutschen Unterricht.

Eine solche Ausbildung befähigt den die Schule verlassenden jungen Mann freilich noch nicht, an der wissenschaftlichen Arbeit der Gegenwart teilzunehmen. Zur wissenschaftlichen Mitarbeit fehlt ihm noch, ganz abgesehen von den besonderen Methoden einer jeden Wissenschaft, die Kenntnis der wissenschaftlichen Kunstausdrücke und ihrer geschichtlichen Entwickelung, sowie das Verständnis für die allgemein angenommenen Formen des systematischen Denkens. Die alte Schule, welche die logische Ausbildung mystisch und unklar von dem Studium der lateinischen Sprache erwartet, hat von diesem Mangel wenigstens eine dumpfe Empfindung gehabt, was durch die zahlreichen Versuche bewiesen wird, in den Oberklassen unserer Gymnasien eine „sogenannte wissenschaftliche Propädeutik“ einzuführen. Der Plan der allgemeinen Durchführung ist mißlungen, weil man, wie man sagte, nicht genug Lehrer auftreiben konnte, welche hinreichend befähigt wären, einen solchen Unterricht zu erteilen. Die wahren Gründe, weshalb ein solcher Unterricht mißlingen mußte, sind folgende:

1. Der Unterricht schloß sich an die ganz veraltete und völlig unbrauchbare Logik des Aristoteles an.

2. Die Schüler wurden mit einer Menge unnützer scholastischer Kunstausdrücke überlastet.

3. Die Naturwissenschaften, welche allein hinreichend klare Beispiele für den logischen Unterricht geben können, wurden nicht berücksichtigt.

4. Die logischen Erörterungen wurden mit Schülern angestellt, welche des selbständigen logischen Denkens gänzlich entwöhnt waren.

Diese Fehler sind bei einer Neugestaltung des wichtigen Unterrichtszweiges zu vermeiden.

Wir verteilen den systematischen logischen Unterricht auf die drei Jahre der Oberstufe in der Weise, daß, je nach Zweckmäßigkeitsrücksichten bald der deutsche, bald der naturwissenschaftliche Unterricht daran teilhaben.

Alle scholastischen Spielereien, sowie die griechischen und lateinischen Kunstausdrücke sind möglichst vom Unterricht aus-

zuschließen, und nur das ist beizubehalten, was für die Forschung der Gegenwart von greifbarem Nutzen ist.

Beispiele sind möglichst viele zu geben und zwar vorzugsweise aus den Naturwissenschaften, welche, zum Zwecke logischer Erwägungen, von geschichtlichem Standpunkte aus zu behandeln sind. In zweiter Linie kommen, namentlich bei der Lehre von den Trug- und Fehlschlüssen, die deutsche und die griechische Philosophie in Betracht.

Der Unterricht ist nicht systematisch, sondern schließt sich an die einzelnen wissenschaftlichen Begriffe an.

Auf Grund dieser Ausführungen gestaltet sich der logische Unterricht auf der Oberstufe folgendermaßen, wobei ich bemerke, daß die hinter den einzelnen Ausdrücken genannten Quellen für den Lehrer bestimmt sind:

I. Begriffe:

Analyse — Synthese, vergl. Wundt, Logik II. 1—7.

Abstraktion — Determination, ebd. S. 10—17.

Induktion — Deduktion. ebd. S. 17—34.

Die treffliche Abhandlung von Justus von Liebig, Induktion und Deduktion, München, im Verlage der königl. Akademie 1865 gebe man in die Hände der Schüler.

Definition, Wundt, a. a. O. S. 34—40.

Klassifikation, ebd. S. 40—55.

Beweis, ebd. 56—74. (die verschiedenen Arten des Beweises sind den Schülern an zahlreichen Beispielen zu veranschaulichen).

Hypothese (zahlreiche Beispiele aus den Naturwissenschaften!)

Spekulation (ist an die Erörterung des Begriffes Wissen anzuschließen).

Experimentelle Methode, Wundt, a. a. O. S. 277. Vergleichende Methode, ebd. S. 280.

a priori — a posteriori Eucken, die Grundbegriffe der Gegenwart S. 98—102.

Objektiv — Subjektiv, ebd. 25—58.

Mechanisch — organisch, ebd. 153—172.

Monismus — Dualismus ebd. 133—152.

Theoretisch — praktisch ebd. 282—291.

II. Die Lehre von den Trug- und Fehlschlüssen.

Bereits oben (S. 116) wurde daran erinnert, daß die Beschäftigung mit logischen Trug- und Fehlschlüssen, welche in der Geschichte der Wissenschaften thatsächlich vorgekommen sind, einen hohen logischen Bildungswert habe. Natürlich sind die sogenannten Fallacia, welche nur der logischen Spielerei dienen und namentlich bei den Griechen beliebt waren, vom Unterricht unbedingt auszuschließen. Ich empfehle dem Lehrer das treffliche Büchlein von O. Flügel, Abriß der Logik und die Lehre von den Trugschlüssen. 3. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne 1894, S. 56—110. Er möge aus der dort niedergelegten reichen Sammlung eine dem Standpunkt seiner Prima entsprechende Auswahl treffen, daneben aber nicht versäumen, die Werke von Plato und Aristoteles, sowie die deutschen Philosophen ergänzend zu Rate zu ziehen. Es ist selbstverständlich, daß die hier empfohlenen logischen Übungen nur dann die erwartete Frucht bringen können, wenn der Grundsatz der selbstthätigen Arbeit allseitig durchgeführt wird. [1])

---

[1]) Auf diese Weise und durch kein anderes Mittel können die Schüler höherer Lehranstalten unter der Voraussetzung einsichtsvoller Lehrer im logischen Denken erweckt und gefördert werden. Das alte Dogma, der Unterricht in irgend welcher fremden Sprache, in diesem Falle in der lateinischen, könne in irgend welcher Weise zur logisch wissenschaftlichen Bildung oder zu der Vervollkommnung in der Muttersprache beitragen, hat sich vor dem Richterstuhl neuerer Einsicht als völlig unzutreffend erwiesen. Es muß deshalb dringend gefordert werden, daß sich die Unterrichtsverwaltung dieser Wahrheit anschließe und den Anspruch auf sprachlich-logische Bildung, den sie für das Lateinische noch immer erhebt, endlich aus den Lehrplänen und Lehraufgaben entferne. Die Anhänger der veralteten Ansicht, die strengen Philologen von Fach, mögen wenigstens offen handeln, d. h. ihre Ansicht entweder mit klaren, überzeugenden Gründen beweisen, oder sie endgültig aufgeben. Wir müssen uns aber gegen jede andere Handlungsweise streng verwahren. So schreibt Dettweiler im dritten Bande des Handbuchs der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen, herausgegeben von Baumeister 1895 auf Seite 18: „Dem gegenüber (den Ausführungen Neudeckers) wird man dabei verharren dürfen, daß man unter der logischen Schulung, die der ganze Gymnasialunterricht anstrebt, weniger die Übung im streng folgerichtigen Denken nach bestimmten logischen Gesetzen, als im richtigen Denken durch Bildung und Schärfung des Urteils versteht. Die Übersetzungen ins Lateinische sind freilich nur ein

untergeordneter Teil dieses Unterrichts. Mag man die Thätigkeiten, die wir beim Konstruieren, beim Vergleichen und Unterscheiden, beim Aufdecken des Gedankenzusammenhanges auch nicht immer in irgend einer Kategorie der schulgemäßen Logik unterbringen können, unzweifelhaft (!) sind sie doch Mittel zur Schärfung des Verstandes und Bildung der Urteilskraft. Nur müssen sie der Gefahr entgehen, daß das Gedächtnisleben in seiner niedrigsten Form, die am Worte hängen bleibt, statt in das Wesen einzudringen, alle höhere judiziöse Thätigkeit überwuchert und so das Ziel alles Unterrichts, die Selbstthätigkeit, erstickt. Dann, aber auch nur dann, ist gerade der Lateinunterricht ein geistiges Zuchtmittel ersten Ranges, eine Vorbeitung für wissenschaftliche Arbeit jeder Art." Herr Dettweiler möge sich auf einen Augenblick aus der Gegend trüber scholastischer Erinnerungen auf das Gebiet des klaren Denkens begeben. Er wird dann finden, daß seine Ausführungen einen auf unklarer Auffassung der Denkvorgänge beruhenden Widerspruch und im Übrigen nichtssagende Redewendungen enthalten. „Streng folgerichtiges Denken" und „richtiges Denken durch Bildung und Schärfung des Urteils" sind ganz dasselbe; beide Fähigkeiten können also nicht in Gegensatz zu einander gebracht werden. Die Thätigkeiten beim „Konstruieren, Vergleichen und Unterscheiden" bestehen in rein psychologischen Gedankenverknüpfungen, wie sie in zahllosen Verrichtungen des Lebens, in einer Vollendung aber, die kein Sprachunterricht erreichen kann, beim naturwissenschaftlichen Unterricht ausgeübt werden, und zu einem richtigen Urteil gehört Sachkenntnis, die der lateinische Unterricht wohl für keinen andern Gegenstand gewähren kann. Herr Dettweiler wird der Sache, welcher er dient und welcher ich diene, unzweifelhaft einen großen Dienst erweisen, wenn er folgende Fragen klar und eindeutig beantwortet:

1. In welcher Beziehung und durch welche Eigenschaft ist das Lateinlernen (innerhalb der dem Schulunterricht gezogenen Grenzen) ein durch kein anderes Unterrichtsfach zu ersetzendes Mittel zur Bildung und Schärfung der Urteilskraft?

2. In welcher Beziehung und durch welche Eigenschaft übertrifft das Lateinische den naturwissenschaftlichen Unterricht bei der Ausübung des „Vergleichens und Unterscheidens?"

3. In welcher Hinsicht ist gerade das Lateinische „eine Vorbereitung für wissenschaftliche Arbeit jeder Art?"

Diese Fragen zu beantworten ist die Pflicht eines Jeden, der sich mit der Überwucherung unserer höheren Bildungsanstalten durch das Lateinische einverstanden erklärt (vergl. A. Ohlert, die höhere Schule und die Erziehung zum wissenschaftlichen Denken, im „Pädagogischen Archiv, 1895, S. 277.)

Stoffverzeichnis.

(Die Zahlen bedeuten die Seiten.)

Verzeichnis der Namen.

(Die Zahlen bedeuten die Seiten.)

Druck von Hesse & Becker in Leipzig